

cliopsy

revue électronique

clinique d'orientation psychanalytique dans
le champ de l'éducation et de la formation

www.revue.cliopsy.fr



ISSN 2100-0670

n° 9
avril 2013

Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen
José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)
Alan Bainbridge, Canterbury Christ Church university (Grande-Bretagne)
Serge Boimare, centre Claude Bernard
Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)
Teresa Carreitero, université fédérale Fluminense (Brésil)
Mireille Cifali, université de Genève (Suisse)
Christophe Dejours, Conservatoire national des Arts et métiers
Leandro De La Jonquière, université de Caen et de Sao-Paulo (Brésil)
Dominique Fablet, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jean-Claude Filloux, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Charles Gardou, université Lyon 2
Jean-Luc Gaspard, université Rennes 2 Haute Bretagne
Florence Giust-Desprairies, université Paris VII
Michèle Guigue, université Lille 3
Cristina Kupfer, université Sao-Paulo (Brésil)
Martine Lani-Bayle, université de Nantes
Isabelle Lasvergnas, UQAM Montréal (Québec)
Serge Lesourd, université de Strasbourg
François Marty, université Paris Descartes
Denis Mellier, université de Franche-Comté
Patricia Mercarder, université Lyon 2
Sylvain Missonnier, université Paris Descartes
Jean-Sébastien Morvan, université Paris Descartes
Jacques Natanson, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jacques Nimier, université de Reims
Annick Ohayon, université Paris 8
Dominique Ottavi, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Françoise Petitot, psychanalyste
Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)
Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)
André Sirota, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Marta Souto, université de Buenos-Aires (Argentine)
André Terrisse, IUFM de Toulouse
Mariette Théberge, université d'Ottawa (Québec)
Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)
Linden West, Canterbury Christ Church university (Grande-Bretagne)

Comité de rédaction

Directrice de publication
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Rédacteurs en chef
Jean-Luc Rinaudo (Civiic, Rouen)
Louis-Marie Bossard (Cref, INSHEA)
Secrétaire de rédaction
Catherine Yelnik (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Brigitte Charrier (Cref, université d'Artois - IUFM)
Philippe Chaussecourte (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Laurence Gavarini (Essi, Paris 8)
Patrick Geffard (Essi, Paris 8)
Caroline Le Roy (Essi, Paris 8)
Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes)
Gérard Pestre (Transfaire)

Sommaire

Éditorial	5
Intervention de Claudio Neri	
Rendere maggiormente utilizzabile il concetto di <i>Commuting</i> Claudio Neri	7
Faciliter l'usage du concept de <i>Commuting</i> Claudio Neri Traduction par Dominique Renaud, commentaires transcrits par Louis-Marie Bossard	17
Questions réponses à la suite de l'exposé de Claudio Neri le 06/10/2012 à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense Propos transcrits par Louis-Marie Bossard	33
Recherche	
Groupalité et investissement du dispositif dans la pédagogie institutionnelle : l'intérêt de l'analyse inter-transférentielle Willy Falla	37
Les adolescents, « décrocheurs » d'équipe ? François Le Clère	53
L'instabilité des liens affectifs dans la vie des enfants et des adolescents placés : questions institutionnelles et accompagnement clinique Sonia Altoé et Magali Silva	65
Entretien	
Jacques Natanson Laurence Thouroude en présence de Madeleine Natanson	81
Parcours de chercheur(e)	
D'une rencontre avec des élèves cérébrolésés à un questionnaire de recherche Christian Sarralié	93
Autres écrits	
Recensions	113
Thèses et HDR	123
Résumés - Abstracts	127

Éditorial

C'est un grand plaisir pour moi d'ouvrir ce numéro 9 de la revue *Cliopsy* avec les textes de Claudio Neri qui rendent compte de l'intervention qu'il a faite le 6 octobre 2012 à l'université Paris Ouest Nanterre. Suite à notre invitation, Claudio Neri nous a proposé un texte inédit en italien qu'il a exposé ce jour-là dans sa traduction française devant un large public, tout en le commentant ; un temps de questions-réponses avec la salle lui a permis ensuite de préciser sa pensée. Nous publions successivement le texte dans sa version originale, sa traduction en français assortie d'un certain nombre des commentaires que j'ai retranscrits et qui ont été revus par Claudio Neri lui-même ainsi qu'un aperçu des échanges qui ont suivi.

L'apport de Claudio Neri constitue une sorte de prolongement de la réflexion dont a rendu compte le dossier sur le groupe publié dans les deux précédents numéros. Nous y trouvons un éclairage particulier sur certains des processus pouvant être à l'œuvre dans le fonctionnement psychique d'un groupe à partir de son concept de *commuting*. L'auteur s'interroge sur les façons dont une pensée individuelle peut entrer dans une sphère collective et, inversement, comment quelque chose de collectif peut constituer un apport à la pensée individuelle, en partant de l'hypothèse que les pensées, les sentiments et les sensations qui voient le jour au sein d'un groupe et chez les membres de ce groupe sont présents dans le champ groupal.

Suivent trois articles de recherche. Celui de Willy Falla s'appuie sur une recherche réalisée pour sa thèse. L'auteur tente, dans le champ de la formation d'adultes référée à la pédagogie institutionnelle, d'établir un lien entre le rapport qu'une équipe pédagogique entretient avec la groupalité et les modalités d'investissement par cette même équipe du cadre et du dispositif. Le récit d'une intervention auprès d'une équipe de formateurs au sein d'un organisme de formation vient illustrer ses réflexions.

François Le Clère rend compte ensuite d'un travail de thèse en cours, autour des problèmes posés par les conduites des adolescents dits « décrocheurs » ou « absentéistes ». L'originalité de ce travail est d'envisager en quoi ces conduites déconcertent les équipes éducatives et fragilisent leurs positionnements.

Dans le troisième article, Sonia Altoé et Magali Silva nous proposent une réflexion sur les pratiques institutionnelles des « abrigos » à Rio de Janeiro en s'appuyant sur la notion de « détresse » considérée par Freud comme structurale de l'appareil psychique. À partir de situations d'enfants accueillis dans des structures ou des familles d'accueil, elles évoquent les conséquences psychiques de l'instabilité et de l'insécurité causées par le fonctionnement global de la justice et des services sociaux.

Parmi nos rubriques habituelles, nous retrouvons l'entretien avec un témoin de l'histoire de la clinique référée à la psychanalyse dans les champs de

l'éducation et de la formation, cette fois-ci Jacques Natanson.

Puis Christian Sarralié dans la rubrique intitulée « Parcours de chercheur(e) » nous fait part de moments de sa trajectoire qui ont infléchi son approche didactique vers une approche clinique.

Catherine Yelnik propose la recension de l'ouvrage anglais *Psychoanalysis and education, Minding a gap* dirigé par Alan Bainbridge et Linden West ; puis Bernard Pechberty propose celle du livre coordonné par Dominique Fablet, *Supervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives*, ainsi que celle de l'ouvrage dirigé par Francine Coudert et Claude Rouyer, *Former à la supervision et l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention sociale à l'ETSUP*.

Enfin, la rubrique sur les thèses et HDR soutenues vient clore ce numéro.

Bonne lecture,

Louis-Marie Bossard

Ce numéro paraît dans les semaines qui suivent le 4^e colloque international de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation qui s'est déroulé les 5 et 6 avril 2013 à Paris 8. Il a été préparé avant la tenue de ce colloque et ne peut donc en rendre compte. Aussi, après soumission aux expertises habituelles, le comité de rédaction pense regrouper dans un prochain numéro les propositions d'articles s'inscrivant dans la suite des interventions effectuées en ateliers ou en tables rondes au cours de ce colloque. Le travail d'écriture à conduire pour cela permet d'approfondir et de déplier plus largement la pensée sans être contraint par un temps imparti d'exposé. Et la multiplicité des propos échangés lors de ces deux journées ne peut que venir enrichir encore les productions.

Alors, à vos plumes !

Rendere maggiormente utilizzabile il concetto di *Commuting*

Claudio Neri

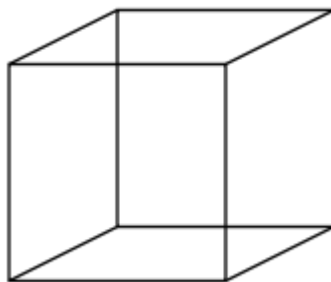
I *Commuter trains* sono i treni che fanno la navetta tra i quartieri periferici di una metropoli ed il centro; *Commuting* è una persona che lavora nei sobborghi e viene ogni giorno in città a lavorare.

Ho proposto di impiegare il termine *Commuting* nell'ambito della psicoterapia di gruppo per indicare il passaggio di una comunicazione, uno stato d'animo, un pensiero dalla dimensione individuale alla dimensione collettiva e viceversa (Neri,1995-2011).

Transfert, Prospettiva reversibile

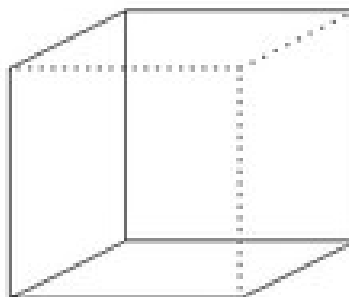
La parola *Commuting* è sufficientemente distante da *Transfert* per non creare confusioni. Il termine *Transfert* - utilizzato da Freud (1901) - è tratto dal lessico commerciale e indica il passaggio di alcune partite o merci da un agente o impresa ad un altro. *Transfert* nell'analisi classica (duale), ha il significato di trasferimento di emozioni, attese e fantasie dalle figure parentali all'analista. Anche il termine *Commuting* indica un passaggio, ma si tratta di un diverso tipo di transito.

È importante differenziare il *Commuting* anche dal concetto di "Prospettiva reversibile" di Bion. In *Esperienze nei gruppi*, Bion (1961) presenta l'immagine di una figura geometrica, il cubo di Necker.

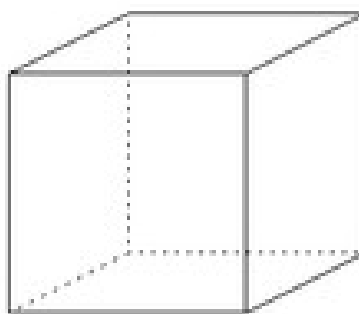


Il cubo di Necker è una rappresentazione bidimensionale ambigua: si tratta di una struttura a linee che corrisponde a una proiezione isometrica di un cubo. Gli incroci tra due linee non evidenziano quale linea si trovi sopra l'altra e quale sotto, così non è possibile indicare quale faccia sia rivolta

verso l'osservatore e quale invece sia dietro al cubo. Guardando la figura si può facilmente passare da un'interpretazione all'altra, si ha cioè una percezione multi-stabile.



Una delle due possibili interpretazioni



L'altra possibile interpretazione

Bion commenta l'immagine del cubo di Necker dicendo che la "situazione di base" può essere vista, tanto come un problema dell'individuo, quanto come un problema del gruppo, del collettivo. L'analista deve allenarsi a operare una sorta di sintesi delle due immagini della "situazione di base". Più precisamente, l'analista deve sviluppare una visione binoculare: la situazione invariante, la figura originaria, infatti, si presenta sotto due aspetti diversi e l'analista deve apprendere a riconoscere - passando attraverso questi due aspetti - la situazione di base.

Bion aggiunge che la faccia collettiva della situazione di base e la sua faccia individuale possono apparire come molto diverse. Nella dimensione collettiva, ad esempio, vi può essere violenza, nell'individuo vi può essere invece depressione. Questa forte disparità è rintracciabile, tanto osservando nel collettivo, il gruppo, quanto cercando di capire cosa avviene nella psiche dell'individuo. Infatti, il vissuto dell'individuo come membro del gruppo e quello dell'individuo come persona relativamente autonoma dalle influenze della vita sociale possono essere molto diversi.

Dalla faccia individuale a quella collettiva, ad una visione universale

Impiegherò un'illustrazione letteraria, piuttosto che un'illustrazione clinica, per mostrare come si possa passare dal vedere la faccia individuale di una data situazione di base, all'osservare la faccia collettiva, allo scorgere qualcosa di universale.

Olive Kitteridge - la protagonista dell'omonimo romanzo di Elisabeth Strout - riceve una telefonata del figlio Christopher, dopo molti anni nei quali non ha ricevuto alcuna notizia. Christopher ha divorziato dalla prima moglie e si è sposato nuovamente; ha anche lasciato la California per andare a vivere a New York. Christopher esprime alla madre il desiderio di rivederla e farle conoscere la moglie Ann, che è incinta. Olive ha sempre vissuto a Crosby nel Maine; dopo qualche esitazione decide di partire per andare a New York e rimanere con il figlio e la nuora una settimana. Arrivata a New York, l'attenzione di Olive si concentra nel cercare capire che tipo di persona sia la sua nuova nuora, Ann.

« Nel crepuscolo vide che la ragazza le sorrideva. Dite quello che volete sul fatto che non bisogna giudicare un libro dalla copertina, ma Olive aveva sempre trovato rivelatori i volti [...]: la natura bovina di quella ragazza era stupefacente (Strout, 2008, p. 296 dell'edizione italiana) ».

Partendo dall'osservazione relativa al viso di Ann, Olive compie un percorso mentale che ha tre passaggi. Nel primo, Olive parte appunto da un'osservazione individuale di natura statica (i tratti del volto, la natura bovina, la possibile stupidità di Ann), ed arriva ad un'osservazione sempre individuale, ma di ordine relazionale (la sua eventuale insicurezza).

« Davvero Ann era un po' stupida? Olive aveva insegnato per un numero di anni sufficiente a capire che una grande insicurezza poteva assumere la forma della stupidità » (*Ibid*).

Il secondo passaggio prende le mosse dall'osservare il fatto che Ann fuma incurante del fatto di essere incinta. Questo passaggio porta Olive dalla precedente osservazione (la insicurezza di Ann) all'ipotesi sulla possibile presenza di un sentimento collettivo (il panico in cui vivono gli abitanti di New York e forse quelli di tutte le grandi metropoli).

« Olive la sentì inspirare e poi espirare, mentre il fumo le arrivava in faccia. Dentro di lei fiorì la consapevolezza. La ragazza era in preda al panico. [...] La verità di quel pensiero la invase completamente » (*Id.*, p. 297).

Il terzo passaggio unisce la faccia individuale a quella collettiva, rendendo universale la comprensione. Non vi sono più abitanti di città di provincia e di metropoli. Il fumare, come lo sposarsi per avere qualcuno vicino sono espressione di un bisogno universale dell'uomo.

« C'erano momenti, proprio come quello, in cui Olive avvertiva chiaramente la forza disperata con cui ogni abitante di questo mondo lottava per ottenere ciò di cui

aveva bisogno. Per la maggior parte di loro si trattava di un senso di sicurezza nel mare di terrore in cui sempre più si stava trasformando l'esistenza » (*Ibid.*)

Commuting automatico e Commuting intenzionale

Il concetto di *Commuting* raccoglie l'indicazione che la faccia individuale e quella collettiva di una situazione o di un problema possano presentarsi in forme molto diverse. Parlando di *Commuting* l'interesse, però, non si concentra sulla capacità di "Prospettiva reversibile" di cui si deve dotare l'analista, ma sui cambiamenti che avvengono quando un dato pensiero, sentimento o problema passa dalla sfera dell'individuo a quella del gruppo e viceversa.

Per ottenere una maggiore chiarezza espositiva, è utile distinguere due tipi di *Commuting*. Il primo è automatico ed in larga misura inconsapevole. Il secondo è intenzionale ed implica un elevato grado di competenza da parte dell'individuo.

Il *Commuting* - nelle sue forme intenzionali più espressive - non può realizzarsi in assenza di un campo comune e condiviso, che sia da un lato sufficientemente ordinato e dall'altro abbastanza ricco di immagini e di oscurità (Neri 2009).

Partecipare e nello stesso tempo fruire del mantenimento del campo rappresenta una condizione-base perché un individuo possa operare una forma efficace di *Commuting* intenzionale di un suo pensiero, problema o sentimento¹.

Il *Commuting* intenzionale come passaggio di un pensiero o un sentimento dalla sfera individuale a quella del gruppo ($I \rightarrow G$) può venire attuato soltanto se l'individuo si avvicina agli altri, se è attirato egli stesso in un'area di socialità ed è implicato anche nell'oggetto di cui gli altri si stanno occupando. Il *Commuting* $I \rightarrow G$ implica dunque anche una trasformazione del modo in cui una persona si sente (ad esempio da "persona impresentabile" a "individuo che ha diritto di avere un posto nel mondo"). L'implicazione di un individuo nel gruppo avviene soltanto in rare occasioni secondo un meccanismo "tutto/niente". Non può essere raffigurata, come varcare un confine, ma piuttosto come attraversare un campo a gradienti variabili: Individuo 1 $\rightarrow$ Individuo 2 $\rightarrow$ Individuo 3 $\rightarrow$ Implicazione. E anche, corrispondentemente: Gruppo 1 $\rightarrow$ Gruppo 2 $\rightarrow$ Gruppo 3 $\rightarrow$ Implicazione. Aggiungerò che perché si realizzi l'implicazione non è tanto necessario che vi sia uno scopo comune al gruppo ed agli individui, quanto piuttosto che gli individui possano vedere e sentire - come materialmente presente ed attivo - l'oggetto di cui si parla e ci si occupa. Intendo parlare di qualcosa simile ad una allucinazione. Si percepisce qualcosa che non è del tutto reale e distinto. Questo strano fenomeno, simile ad una allucinazione, funge da attrattore.

1. Le note sono raccolte alla fine dell'articolo

Quattro illustrazioni ambigue di *Commuting*

Nella pratica clinica, *Commuting* automatico e *Commuting* intenzionale si sovrappongono sempre, almeno in una certa misura. Presenterò alcune illustrazioni di forme di *Commuting* al confine tra automatico ed intenzionale.

La chiacchiera, i rumors, la calunnia: *Commuting* automatico

I → G (con una componente di *Commuting* intenzionale).

Ogni persona dice qualcosa, nessuno si prende la responsabilità di ciò che dice. Il pettegolezzo diventa chiacchiera. La chiacchiera diventa diceria. La diceria acquista una consistenza indipendente da chi l'ha originata e forse da chiunque altro².

La percezione del pericolo: *Commuting* automatico

G → I (con una componente di elaborazione intenzionale dell'individuo).

Ruyard Kapuściński (1998) descrive come una miriade di impercettibili segnali emergenti dalla città si trasformi in precise percezioni di pericolo in un individuo:

« La mia casa si trova nel centro della città, sull'isola di Lagos. Un tempo l'isola fu base dei mercanti di schiavi e questa sua origine sinistra e vergognosa ha lasciato un non so che di inquieto e violento che aleggia ancora nell'aria. Andando in taxi chiacchiero con l'autista, quando all'improvviso questi si zittisce e comincia a guardarsi intorno con aria nervosa. "Che c'è?" domando incuriosito. "Very bad place!" risponde lui a voce bassa. Proseguiamo. L'autista, si è appena rilassato riprendendo a chiacchierare, quando in mezzo alla strada (qui non esistono marciapiedi) ci viene incontro un gruppo di persone alla cui vista il conducente ammutolisce, si guarda intorno, accelera. "Che succede?" domando. "Very bad people!" risponde e solo dopo un chilometro riprende la conversazione interrotta.

Questo autista si porta impressa nella testa una mappa della città come quelle dei commissariati di polizia, con le luci multicolori che lampeggiano segnalando i punti pericolosi, le aggressioni e i delitti. I segnali d'allarme sono particolarmente fitti nel centro della città, dove si trova la mia casa »³.

Riconoscimento di se stessi attraverso il gruppo; *Commuting* intenzionale

G → I (con una componente di automatismo).

La *Commedia degli errori* di Shakespeare mette in scena due coppie di gemelli: una coppia di gemelli aristocratici ed una di gemelli schiavi. Tanto i gemelli aristocratici, quanto i gemelli schiavi - a causa di un naufragio che ha avuto luogo all'inizio della loro vicenda - sono stati allevati in differenti

città. L'inizio della commedia coincide con il momento in cui due gemelli - nella ricerca del proprio fratello - arrivano ad Efeso, la città dove abitano gli altri due gemelli. I due gemelli alla fine arriveranno a trovare e riconoscere il fratello che è identico a loro stessi, però non arriveranno a scoprirlo con i loro mezzi. I "gemelli stranieri" infatti - quando incontrano il proprio fratello identico a loro - pensano di essere vittima di un incantesimo perché Efeso ha fama di essere una città di maghi. L'informazione relativa alla esistenza del gemello e quindi della identità di ognuno dei quattro, invece, è veicolata loro dagli abitanti di Efeso. Questi inizialmente avevano scambiato i "gemelli locali" per i "gemelli stranieri", ma un mucchio di coincidenze, equivoci ed errori li porta poi al riconoscimento.

Ribadire la propria importanza: Commuting intenzionale

I → G (con una componente di *Commuting* automatico).

Saul Bellow (1997), nel brano che riporterò, mostra come una persona (Madge) riesca a fare passare una propria necessità individuale al campo del gruppo. Bellow impiega termini come "spandere", "spargere", "spruzzare". Queste parole suggeriscono che una comunicazione o informazione possa essere trasmessa ad un gruppo intenzionalmente, ma impiegando strumenti di comunicazione non verbali, che sono particolarmente efficaci nel modificare la percezione che i membri di un gruppo hanno del campo condiviso.

« Madge incrociò le braccia sul petto e si mise a passeggiare avanti e indietro. Era estremamente irrequieta. Passò tra le porte di vetro, entrando nel lungo soggiorno come se volesse ispezionare i sofà, le poltrone, i tappeti persiani, tornando a mettervi qualcosa di lei.

Qualcosa di sessuale? Qualcosa di criminale?

Ribadiva la sua importanza. Non aveva la minima intenzione di lasciartela dimenticare. La spandeva, la spargeva, la spruzzava qua e là. Non per nulla era stata in prigione.

Quando la conobbi mi fece pensare a un corso sulla teoria dei campi al quale mi ero iscritto da studente; la teoria dei campi psicologici, cioè concernente le proprietà mentali di una regione mentale sotto influenze mentali che somigliano alle forze gravitazionali ».⁴

Conclusione

Lo scopo che mi sono proposto è rendere la idea di *Commuting* più utilizzabile nella clinica ed in altre situazioni operative come ad esempio l'insegnamento. Ho cercato di raggiungerlo presentando alcune illustrazioni volutamente ambigue, in modo da allargare le maglie di questo concetto che precedentemente avevo formulato in forma molto essenziale e lineare.

Mi auguro che questo possa suscitare curiosità, dibattito ed anche il desiderio di giocare con le diverse sfaccettature di questo concetto. Se fossi

riuscito a raggiungere l'obiettivo almeno un poco, ne sarei molto contento perché questo rappresenterebbe soltanto l'inizio di un discorso e di un lavoro in comune.

Bibliografia

- Arendt, H. (1958). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München : Piper, 2002. Citato secondo Knott, M.L. (2011). *Verlernen. Denkwege bei Hanna Arendt*. Berlin : Matthes und Seitz. [tr. It. Hanna Arendt. *Un ritratto controcorrente*. Milano : Cortina editore, 2012].
- Arendt, H. (1993). *Was ist Politik?*. München : Piper. Citato secondo Knott, M.L. (2011). *Verlernen. Denkwege bei Hanna Arendt*. Berlin : Matthes und Seitz. [tr. It. Hanna Arendt. *Un ritratto controcorrente*. Milano : Cortina editore, 2012].
- Bellow, S. (1997). *Una domanda di Matrimonio*. Milano : Mondadori.
- Bion, W.R. (1961). *Experiences in Groups*. London: Tavistock.
- Castoriadis, C. (1996). *Imaginary and Imagination at the Crossroads*. Speech given in Abrantes, Portugal, in November 1996, at the invitation of the La Preia association. Published in *FP*, pp. 93-114; also in Castoriadis (2005), *Figures of the thinkable*. Translated from the French and edited anonymously as a public service. Electronic publication date: February 2005, http://www.costis.org/x/castoriadis/Castoriadis-Figures_of_the_Thinkable.pdf. Citato secondo Patalano, R. (2010). *Imagination and Economics at the Crossroads: Materials for a Dialogue. History of Economic*. XVIII, 1.
- Castoriadis, C. (1997). *World in Fragments. Writings on Politics, Society, Psychoanalysis, and the Imagination*. Stanford, Stanford University Press. Citato secondo Patalano, R. (2010). *Imagination and Economics at the Crossroads: Materials for a Dialogue. History of Economic*. XVIII, 1.
- Freud, S. (1901). *Psicopatologia della vita quotidiana. OSF IV*.
- Kapuściński, R. (1998). *Heban*. Czytelnik: Warsaw. (Tr. Ital. *Ebano*. Feltrinelli, Milano. 2000; Engl. Tr. *The Shadow of the Sun. My African Life*. Allen Lane – The Penguin Book, London, 2001).
- March, J. G. (1991). *Exploration and exploitation in organizational learning, Organization Science*, 2, 1, 71-87. Citato secondo Patalano, R. (2010). *Imagination and Economics at the Crossroads: Materials for a Dialogue. History of Economic*. XVIII, 1.
- Neri, C. (1995-2011). *Gruppo*. Roma : Borla. [Tr. Fr. : *Le groupe. Manuel de psychanalyse de groupe*. Paris : Dunod 1997 ; Toulouse : Érès 2011].
- Neri, C. (1997). *Commutare <-> Commuovere*. Transiti dal gruppo all'individuo e viceversa. In E. Gaburri (a cura di), *Emozione e interpretazione. Psicoanalisi del campo emotivo* (pp. 113-118). Torino : Bollati Boringhieri.
- Neri, C. (2009). *The enlarged notion of field in psychoanalysis*. In A. Ferro & R. Basile (eds.). *The Analytic Field: A Clinical Concept*. London: Karnac Books, in press.
- Shakespeare, W. (....). *The Comedy of Errors*. Citato secondo Benvenuto, S. (2002). *Psychoanalysis and Sacrifice. Difference and Identity between Psychoanalysis and Mimetic Theory. A Conversation of Sergio Benvenuto with René Girard. JEP*. 14 - Winter-Spring.
- Strout, E. (2008). *Olive Kitteridge*. New York : Random House. [tr. it. *Olive Kitteridge*. Roma : Fazi editore, Roma.].

Note

- 1 "Il sogno e la immaginazione possono contribuire alla manutenzione del campo/mondo?" Come ho già fatto con la precedente questione, proverò a fornire

una concisa risposta, iniziando con il precisare il concetto di Campo/mondo. «Replicando a Martin Heidegger, Hanna Arendt (1958) ha osservato che l'essere umano non viene gettato nel "mondo", ma *sulla terra*, perché innanzitutto nasce. Solo successivamente egli fa la sua comparsa *nel mondo*, potendo manifestarsi con la parola e con l'azione, e edificare il mondo come la sua patria sulla terra.» Hanna Arendt aggiunge che il mondo ha continuamente bisogno di persone che lo inizino di nuovo. Senza nuovi inizi, senza mantenimento, il mondo si inaridisce e va fuori sesto (Knott, 2011, p. 99). Per illustrare questo punto, Hanna Arendt fa riferimento alle vicende di Amleto e del regno di Danimarca. Il regno di Danimarca è così gravemente marcito, che al suo ritorno Amleto non trova più alcun uomo vivente, che sia così integro ed onesto da essere in grado di capire, rendersi responsabile, mettere in parole e comunicargli ciò che è successo durante la sua assenza. In effetti, è un fantasma - non un uomo - a fargli il racconto della uccisione del padre e dell'abominio vergognoso e criminale compiuto dalla madre e dallo zio. Amleto esclama, con il tono tra serio e distaccato, che gli è proprio. «Il mondo è fuori squadra: che maledetta noia essere nato per rimetterlo in sesto!», «The time is out of joint: O cursed spite / That ever I was born to set it right!» (I.v.189-190). La prima mossa dello sfortunato tentativo di Amleto di "rimettere in sesto" il regno di Danimarca è chiamare una *troupe* di commedianti. Amleto, infatti, vuole valersi della capacità del teatro di "fare vedere doppio". Vale a dire: vedere quello che c'è, ma anche vedere quello che non c'è, quello che nella realtà convenzionalmente stabilita non appare. Castoriadis (1997, p. 159) attribuisce una analoga capacità di "fare vedere doppio" alla immaginazione ed ai sogni. Egli (2006, p. 125; e 1996) considera la Immaginazione sociale istituyente (*the Instituting Social Imaginary*) come una potente forza creatrice che ci fa vedere al di là del presente. Castoriadis ci mette anche in guardia rispetto ad un suo possibile esaurimento della Immaginazione sociale istituyente. Egli - più precisamente - afferma che in date circostanze un gruppo, un'istituzione o una società possono divenire incapaci di immaginare le possibili future traiettorie di un proprio sviluppo. Un gruppo una istituzione e una società incapaci di immaginare e sognare il proprio sviluppo, non possono avere altro futuro che quello del loro presente ripetuto. March (1991) ha notato che una organizzazione che reduce il numero dei suoi membri che apprendono lentamente (*Slow Learners*) - vale a dire di coloro che non si adattano rapidamente ai codici e agli stili di pensiero promossi dalla organizzazione stessa - paga un prezzo nei termini di minore esplorazione di nuove alternative.

2 Don Basilio - ne *Il barbiere di Siviglia* di Gioacchino Rossini - canta: «La calunnia è un venticello/ Un'auretta assai gentile/ Che insensibile sottile/ Leggermente dolcemente/ Incomincia a sussurrar./ Piano piano terra terra/ Sotto voce sibilando/ Va scorrendo, va ronzando,/ Nelle orecchie della gente/ S'introduce destramente,/ E le teste ed i cervelli/ Fa stordire e fa gonfiar.»

3 «The apartment is located in the center of town, on the island of Lagos. The island was once a staging area for slave traders, and these shameful, dark origins of the city have left traces of something restless and violent in its atmosphere. You are made constantly aware of it. For instance, I may be riding in a taxi and talking with the driver, when suddenly he falls silent and nervously surveys the street. "What's wrong?" I ask, curious. "Very bad place!" he answers, lowering his voice. We drive on, he relaxes and once again converses calmly. Some time later, we pass a group of men walking along the edge of the road (there are no sidewalks in the city), and at the sight of them the driver once again falls silent, looks about, accelerates. "What's going on?" I ask. "Very bad people!" he responds. It's another kilometer before he is calm enough to resume our conversation. Imprinted in such a driver's head must be

a map of the city resembling those that hang on the walls of police stations. Little multicolored warning lights are constantly lighting up on it, flashing, pulsating, signaling places of danger, sites of attacks and other crimes. These warning lights are especially numerous on the map of the downtown, where I live. (pp.108-9) »

4 L'illustrazione è stata già pubblicata (Neri, 2009).

Claudio Neri

Pour citer ce texte :

Neri, C. (2013). Rendere maggiormente utilizzabile il concetto di Commuting. *Cliopsy*, 9, 7-15.

Faciliter l'usage du concept de *Commuting*

Claudio Neri

Traduction par Dominique Renault

Commentaires transcrits et mis en forme par Louis-Marie Bossard

Cet article comprend successivement une présentation par les organisateurs de la rencontre avec Claudio Neri, une introduction du texte qu'il a écrit pour cette rencontre et sa lecture commentée au fur et à mesure de l'exposé.

Introduction des organisateurs

Philippe Chaussecourte : Bonjour à vous, toutes et tous, et merci d'être présents en ce samedi matin à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Nous avons le privilège d'accueillir ce matin le professeur Claudio Neri que nous remercions d'avoir accepté notre invitation, invitation qui a été lancée à plusieurs titres. D'une part au nom de l'université via l'équipe de recherche *Clinique du rapport au savoir* dont je suis responsable depuis 2010 ; et d'autre part, l'occasion pour laquelle nous avons sollicité la grande expérience et l'expertise du professeur Neri est une recherche dans le cadre du pôle *L'humain en devenir* dont va vous parler Claudine Blanchard-Laville à la ténacité de laquelle nous devons toute l'organisation de cette journée et le fait même que cette journée puisse exister.

Claudine Blanchard-Laville : Bonjour à toutes et à tous. Je suis très heureuse de pouvoir accueillir ce matin Claudio Neri pour une journée d'études dont nous avons souhaité qu'une partie, la matinée, puisse se dérouler en présence d'un public plus large que notre seul petit groupe de recherche ; nous voulions en effet que tous ceux qui le souhaitaient puissent bénéficier de sa venue dans notre université Paris Ouest.

C'est grâce au soutien financier accordé à notre recherche « Un accompagnement groupal pour penser et transmettre : du groupe à la pensée » de l'axe thématique *Cognition et émotion* du pôle de recherche *L'humain en devenir* de notre université et en lien avec l'école doctorale 139 que cette invitation a été rendue possible ; grâce aussi à la volonté de notre groupe de recherche de réserver ce financement exclusivement à l'accueil de chercheurs extérieurs à notre groupe.

Notre groupe de recherche s'intéresse à la question du « penser

créativement en groupe ». Pour explorer ce qu'il en est des processus psychiques développant un penser créatif dans un groupe de recherche, nous avons eu l'idée de nous appuyer sur deux corpus différents : le groupe de la société du mercredi autour de Freud, dont les comptes rendus sont disponibles en français pour la période allant de 1906 à 1918, et le groupe de mathématiciens dit groupe « Bourbaki » qui a été créé en 1935 dans un certain secret pour ré-écrire sous ce nom d'auteur fictif un nouveau traité donnant une présentation cohérente des mathématiques appelée *Éléments de mathématiques*, traité dont l'écriture se poursuit encore aujourd'hui ; les archives de ce groupe sont actuellement ouvertes et numérisées.

Ce sont les processus psychiques éclairés par la psychanalyse que nous souhaitons identifier sachant que, dans ce groupe de chercheurs, nous sommes tous des cliniciens à orientation psychanalytique appartenant au réseau de recherche *Cliopsy*, fédéré en sciences de l'éducation autour des différents colloques que nous organisons et de la revue du même nom que nous soutenons dans la ligne épistémologique principale que nous avons décrite dans le numéro 151 de la *Revue française de pédagogie* (2005)^a. Notre pratique clinique est principalement référée à l'animation de groupes d'élaboration de leur pratique par des professionnels, et certains d'entre nous, dans ce groupe, ont aussi une formation en mathématiques.

C'est dans ce contexte que prend place cette journée d'études.

Cher Claudio Neri, j'avais eu la chance de vous rencontrer à la librairie Lipsy en 2009 où j'avais été sollicitée pour parler de l'ouvrage *Lire Bion*^b que vous avez dirigé avec Antonello Correale et Paolo Fadda ; ce que j'avais accepté avec plaisir pour dire mon enthousiasme à propos de ce livre bionien qui, à la fois, constitue pour nous tous un outil précieux pour appréhender la pensée de Bion et qui, par sa construction même et sa forme d'écriture, rend compte d'une approche de type groupal. Cet ouvrage nous convoque du côté d'une pensée ouverte non saturée qui tente d'échapper à la calcification des idées dont Bion souhaitait tellement se défendre. D'ailleurs vous consacrez le chapitre final de ce livre à l'impact de la pensée de Bion en Italie depuis les séminaires qu'il y a tenus à l'été 1977 (publiés en français en 2005)^c dont la lecture a été pour moi souvent très stimulante ; vous y revenez sur la notion de champ que peut-être vous nous aiderez à appréhender un peu mieux aujourd'hui, dans la conception qui est la vôtre en lien avec les notions que vous proposez de *genius loci* et de *commuting*.

Vous aviez déjà évoqué ce groupe réuni autour de Bion dans un article de la *Revue Française de Psychanalyse* que vous aviez intitulé *Une pièce où des gens parlent et discutent. Le modèle implicite de groupe chez Bion*^d. Et vous commencez votre article en mettant en perspective le groupe du mercredi réuni autour de Freud et le séminaire tenu par Lacan. Vous soulignez les différences importantes de fonctionnement de ces deux groupes par rapport au fonctionnement du groupe italien réuni autour de Bion en décrivant les procédures que celui-ci a mises en œuvre pour faire émerger de la pensée dans le groupe italien.

a. Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.

b. Neri, C., Correale, A. et Fadda, P. (2006). *Lire Bion*. Ramonville Saint Agne : Èrès.

c. Bion, W.R. (2005). *Séminaires italiens. Bion à Rome*. Paris : In-Press.

d. Neri, C. (1999). Une pièce où des gens parlent et discutent. Le modèle implicite de groupe chez Bion. *Revue française de psychanalyse*, 63, 855-862.

À cette occasion, vous évoquez votre rencontre avec Francesco Corrao. Peut-être l'évoquerez-vous pour nous un peu plus avant ? Pour l'heure, il nous est apparu intéressant de vous entendre plus précisément sur la notion de *commuting* que vous avancez depuis la parution de votre manuel *Le groupe*^e en 1997, ré-édité dans une version enrichie chez Érès en 2011.

Je dois dire, avant de vous laisser la parole, combien j'apprécie votre capacité à décrire subtilement des phénomènes complexes imbriqués les uns dans les autres, délicats à cerner, et dont vous avez la simplicité de nous dire le chemin qu'il vous faut parcourir pour que ces choses-là deviennent progressivement un peu plus claires.

e. Neri, C. (1997). *Le groupe. Manuel de psychanalyse de groupe*. Paris : Dunod. [Toulouse : Érès, 2011].

Introduction de Claudio Neri

Avant tout, j'aimerais vous dire que je suis ravi d'être ici. Je vous remercie d'être venus aussi nombreux un samedi matin. J'espère que nous allons faire un bon travail ensemble.

Quel est le problème sur lequel je voudrais votre aide et sur lequel je voudrais qu'on discute ensemble ? Selon moi, si on prend un modèle — qui est, je le pense, aussi important pour les formateurs que pour des psychothérapeutes de groupes — un modèle dans lequel il n'y a pas seulement une attention aux individus, ce qui est néanmoins toujours très important, mais dans lequel il y a aussi une attention au fonctionnement du groupe comme un tout, on peut imaginer que les pensées, les sentiments et les sensations qui naissent dans le groupe et chez les différents individus sont d'une certaine façon présents dans le champ groupal. Par exemple, si on imagine qu'il y a ici des attentes, de la curiosité, des pensées qu'on va mettre en commun, on peut imaginer qu'elles sont là dans le champ et qu'elles génèrent ce champ en même temps qu'elles sont influencées par le champ. Il y a une relation réciproque.

Si on imagine que le travail en groupe peut fonctionner de cette façon, on doit réfléchir sur les différentes manières dont une pensée individuelle peut entrer dans une sphère collective et, en sens inverse, comment quelque chose qui est commun, qui a été élaboré dans le champ du groupe, peut devenir un apport à la pensée individuelle. Ce que j'ai remarqué, moi qui suis essentiellement un psychothérapeute de groupe, ce que j'ai remarqué c'est que, quand un individu n'est pas capable de transmettre son problème ou ses idées à la totalité du groupe, son problème ne devient pas quelque chose de collectif et le groupe ne peut pas travailler efficacement sur ce problème. Il peut donner des conseils, il peut donner des avis, il peut même faire des observations intéressantes, mais il ne sera pas impliqué dans un véritable travail.

Cette idée n'est pas de moi, c'est celle d'un chercheur franco-argentin, Pichon-Rivière, qui a beaucoup insisté sur ce point qui est, selon moi, un point tout à fait important et décisif. Il est important parce que, si on

pouvait mieux le comprendre, on pourrait mieux comprendre comment s'effectue le passage d'une idée individuelle à une idée partagée publiquement (qui prenne des connotations groupales ou communautaires) et, dans l'autre sens, comment ça se passe lorsque quelque chose qui est dans le groupe peut être absorbé par un individu. C'est, je pense, un problème que vous avez rencontré à plusieurs reprises.

Maintenant je vais vous lire le texte que j'ai préparé pour vous tel qu'il a été traduit.

Lecture commentée de la traduction du texte écrit, au départ en italien, pour cette rencontre

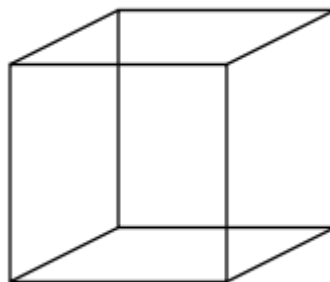
Les *Commuter trains* sont des trains qui font la navette entre les quartiers périphériques d'une métropole et le centre-ville ; un *commuter* est une personne qui travaille dans les faubourgs et qui se rend chaque jour en ville pour travailler. J'ai proposé d'utiliser le terme *commuting* dans le cadre de la psychothérapie de groupe pour désigner le passage d'une information, d'un état d'âme, d'une pensée, de la dimension individuelle à la dimension collective et vice-versa (Neri, 1995-2011).

Transfert, perspective réversible

Le mot *commuting* est suffisamment éloigné du mot *transfert* pour ne pas créer de confusions. Le terme transfert – utilisé par Freud (1901) – est tiré du lexique commercial et indique le passage de tout ou partie d'une commande de marchandises d'un agent (ou d'une entreprise) à un autre. Transfert, dans l'analyse classique (duelle), a la signification d'un déplacement d'émotions, d'attentes et de rêveries des figures parentales sur l'analyste. Le terme *commuting* indique aussi un passage, mais il s'agit d'un type différent de passage, un transit.

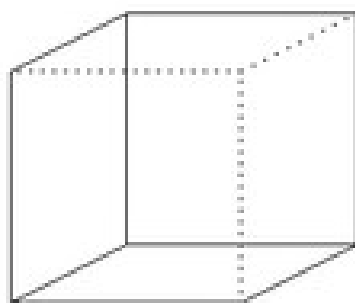
ainsi le commuting a très peu à voir avec le transfert.

Il est important de distinguer aussi le *commuting* du concept de « perspective réversible » de Bion. Dans *Recherches sur les petits groupes*, Bion (1961) présente l'image d'une figure géométrique, le cube de Necker.

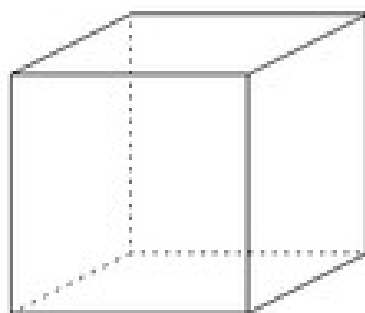


Le cube de Necker est une représentation bidimensionnelle ambiguë : il

s'agit d'une structure linéaire qui correspond à une perspective cavalière d'un cube. Sur cette figure, lorsque deux lignes se croisent, on ne peut pas distinguer quelle ligne est au-dessus de l'autre. Par conséquent, il n'est pas possible d'indiquer quelle face du cube est placée devant et quelle face est placée derrière. En regardant la figure, on peut passer d'une interprétation à l'autre, l'une étant tout aussi juste que l'autre.



Une des deux interprétations possibles



L'autre interprétation possible

Bion a fait ses études avec le traducteur en anglais des œuvres de Kant – il y a une situation de base, la réalité existe, les transformations de cette situation de base peuvent être très différentes : si on prend le cube de Necker en tant que situation de base, on peut avoir des interprétations des images très différentes entre elles, l'une qui nous montre le cube avec une face en avant et l'autre qui nous montre une autre face, donc il y a une situation de base et différentes interprétations ou transformations.

Bion commente l'image du cube de Necker en disant que la « situation de base » peut être vue autant comme un problème de l'individu que comme un problème du groupe, du collectif. Plus qu'opérer une synthèse entre les deux, l'analyste doit développer une vision binoculaire pour voir en même temps les deux situations, voir qu'il y a une situation de base et deux visions différentes qu'on peut avoir en même temps de la situation de base. La situation invariante, la figure originale, en effet, se présente sous deux

aspects différents et l'analyste doit apprendre à reconnaître – en passant à travers ces deux aspects – la situation de base.

Bion ajoute que les aspects collectif et individuel de la situation de base peuvent se montrer très différents. Dans la dimension collective, par exemple, il peut y avoir de la violence, chez l'individu, au contraire, de la dépression. Cette grande disparité est aisément repérable, on l'observe autant dans le collectif, le groupe, que quand on cherche à comprendre ce qui se passe dans la psyché de l'individu. En effet, le vécu de l'individu en tant que membre du groupe et celui de l'individu en tant que personne relativement autonome à l'égard de l'influence de la vie sociale peuvent être très différents.

De l'aspect individuel à l'aspect collectif, à une vision universelle

Maintenant je vais vous proposer une illustration littéraire extraite d'un livre qui m'a beaucoup plu pour voir ensemble comment peut fonctionner l'idée de vision binoculaire de Bion.

J'emploierai une illustration littéraire, plutôt qu'une illustration clinique, pour montrer de quelle manière on peut passer du fait de voir l'aspect individuel d'une situation de base donnée au fait d'en observer l'aspect collectif et d'en distinguer quelque chose d'universel.

Je ne sais pas si le livre a été traduit en français mais il est extraordinaire, je pense que c'est son troisième roman, il est vraiment très beau.

Olive Kitteridge – la protagoniste du roman du même nom d'Elisabeth Strout – reçoit un coup de téléphone de son fils Christopher, dont elle n'a reçu aucune nouvelle depuis de nombreuses années. Christopher a divorcé de sa première épouse et il s'est remarié ; il a aussi quitté la Californie pour aller vivre à New York. Christopher exprime à sa mère son désir de la revoir et de lui faire connaître sa femme Ann, qui est enceinte. Olive a toujours vécu à Crosby dans le Maine ; après quelque hésitation, elle décide de partir pour New York et de rester une semaine avec son fils et sa belle-fille. Arrivée à New York, Olive concentre son attention pour chercher à comprendre quel genre de personne est sa nouvelle belle-fille, Ann.

« Dans le crépuscule elle vit que la jeune femme lui souriait. Dites ce que vous voulez sur le fait qu'il ne faut pas juger un livre d'après sa couverture, mais Olive avait toujours trouvé les visages révélateurs [...] : la nature bovine de cette jeune femme était stupéfiante » (Strout, 2008, p. 296 de l'édition italienne).

En partant de l'observation relative au visage d'Ann, Olive accomplit un

parcours mental qui comporte trois passages. Dans le premier, Olive part précisément d'une observation individuelle de nature statique (les traits du visage, la nature bovine, la possible stupidité d'Ann) et arrive à une observation toujours individuelle, mais d'ordre relationnel (son éventuelle insécurité).

« Ann était-elle vraiment un peu stupide ? Olive avait enseigné un nombre suffisant d'années pour comprendre qu'une grande insécurité pouvait prendre la forme de la stupidité » (*Ibid*).

Le second passage traite des mouvements qui consistent à observer le fait que Ann fume, insouciant, alors qu'elle est enceinte. Ce passage mène Olive de la précédente observation (l'insécurité d'Ann) à l'hypothèse d'une possible présence d'un sentiment collectif (la panique dans laquelle vivent les habitants de New York et peut-être ceux de toutes les grandes métropoles).

Vous voyez là un bel exemple d'une intuition : elle arrive à ce passage par une sorte d'intuition plutôt que de réflexion.

« Olive l'entendit inspirer puis expirer, tandis que la fumée lui arrivait au visage. En elle s'éveilla la conscience que la jeune femme était en proie à la panique. [...] La vérité de cette pensée l'envahit complètement » (*Id.*, p. 297).

Dans le troisième passage, la compréhension acquiert un caractère universel. Il n'y a plus d'habitants de villes de province et de métropoles. Le fait de fumer comme le fait de se marier pour avoir quelqu'un de proche sont l'expression d'un besoin universel de l'homme.

« Il y avait des moments, exactement comme celui-là, où Olive éprouvait clairement la force désespérée avec laquelle chaque habitant de ce monde luttait pour obtenir ce dont il avait besoin. Pour la plus grande partie d'entre eux il s'agissait d'un sentiment de sécurité dans la mer de terreur où l'existence se transformait de plus en plus » (*Ibid.*).

Pour moi, dans cette illustration, il y a un moment individuel, celui de l'observation de la stupidité/insécurité de Ann, et il y a une face collective, c'est-à-dire la panique.

Il y a un troisième passage, qui n'est pas compris dans le schéma de Bion de la vision binoculaire, c'est cette idée d'émotionnel, ce quelque chose d'universel du besoin de protection.

Commuting automatique et commuting intentionnel

J'ai énoncé la différence entre le concept de commuting et le concept de vision binoculaire de Bion et j'ai donné une illustration de la vision binoculaire. Maintenant on entre dans le concept de commuting.

Le concept de *commuting* réunit l'indication de Bion selon laquelle l'aspect individuel et l'aspect collectif d'une situation ou d'un problème peuvent se présenter dans des formes très différentes. Cependant, en parlant de *commuting*, l'intérêt ne se concentre pas sur la capacité de « perspective réversible » dont l'analyste doit se doter, mais sur les changements qui se produisent lorsqu'une pensée, un sentiment ou un problème donnés passe de la sphère de l'individu à celle du groupe et vice-versa.

Afin d'obtenir une plus grande clarté d'exposition, il est utile de distinguer deux sortes de *commuting*. Le premier est automatique et inconscient dans une large mesure. Le second est intentionnel et implique un degré élevé de compétence de la part de l'individu

Le *commuting* – dans ses formes intentionnelles les plus expressives – ne peut se réaliser en l'absence d'un champ commun et partagé, s'il n'est pas, d'un côté, suffisamment ordonné et, de l'autre côté, assez riche en images, tout en gardant une zone d'ombre (Neri, 2009).

Participer au champ et dans le même temps bénéficier de son maintien représente une condition de base pour qu'un individu puisse opérer une forme efficace de *Commuting* intentionnel de sa pensée, de son problème ou de son sentiment¹.

Le *Commuting* intentionnel comme passage d'une pensée ou d'un sentiment de la sphère individuelle à celle du groupe (I → G) ne peut être actualisé que si l'individu se rapproche des autres, s'il est lui-même attiré dans une aire de sociabilité et qu'il est aussi impliqué dans l'objet dont les autres sont en train de s'occuper.

1. Les notes sont rassemblées à la fin du texte.

Pour que ce travail de commuting de l'individu au groupe puisse s'effectuer, ce sont des conditions essentielles, il s'agit du droit de parler, du droit d'être entendu et surtout le fait de sentir que l'on a ce droit.

Le *Commuting* I → G implique donc aussi une transformation de la manière dont une personne se sent.

Par exemple si on prend une personne qui ne se sent pas « présentable », il faudra passer par le fait qu'elle puisse se sentir un individu qui a le droit d'avoir une place dans le monde avant qu'elle puisse communiquer quelque chose avec efficacité.

L'implication d'un individu dans le groupe a lieu seulement en de rares occasions suivant un mécanisme « tout/rien ». Elle ne peut être représentée comme le franchissement d'une limite, mais plutôt comme la traversée d'un champ à gradients variables : Individu 1 → Individu 2 → Individu 3 → Implication.

Et aussi, par correspondance : Groupe 1 → Groupe 2 → Groupe 3 → Implication.

J'ajouterai que, pour que l'implication se réalise, il n'est pas tant nécessaire qu'il y ait un but commun au groupe et à l'individu,

que les individus puissent voir et entendre plutôt – par sa présence matérielle et active – l'objet dont on parle et auquel on s'intéresse.

Là, il y a selon moi, à un moment donné, dans l'interaction vive du groupe, pas tellement un but commun (on peut avoir des motivations différentes) mais le fait qu'on voit quelque chose qui est présent et qui est clair et qui, en même temps, n'existe pas, c'est l'objet dont on parle. Quand on parle dans un groupe créatif, on parle d'un objet en transformation qu'on voit en perspective : il n'est pas détaillé tout en étant actif.

Je veux parler de quelque chose de semblable à une hallucination. On perçoit quelque chose qui n'est pas du tout réel et distinct. Cet étrange phénomène, qui ressemble à une hallucination, tient lieu d'attracteur.

Quatre illustrations ambiguës de *Commuting*

Dans la pratique clinique, *Commuting* automatique et *Commuting* intentionnel se superposent toujours, au moins dans une certaine mesure. Je présenterai quelques illustrations de formes de *Commuting* à la frontière de l'automatique et de l'intentionnel.

1.1. Le commérage, les rumeurs, la calomnie : *Commuting* automatique I → G (avec une composante de *Commuting* intentionnel)

Quiconque dit quelque chose, personne ne prend la responsabilité de ce qu'il dit. Le bavardage devient commérage. Le commérage devient ragot. Le ragot acquiert une consistance indépendante de celui qui l'a fait naître et, peut-être, de n'importe qui d'autre².

Donc à ce moment-là, quelque chose est passé dans le domaine de la sphère collective dont la responsabilité ne relève pas des individus.

1.2. La perception du danger : *Commuting* automatique, G → I (avec une composante d'élaboration intentionnelle de l'individu)

Le deuxième exemple c'est une forme de passage, au contraire, d'une dimension collective groupale à l'individu, à ce que perçoit l'individu avec une forme de passage automatique avec une composante d'élaboration intentionnelle de l'individu

Ruyard Kapsuściński (1998) décrit comment une myriade de signaux imperceptibles émergeant de la ville se transforme en de précises perceptions de danger chez un individu :

« Ma maison se trouve dans le centre de la ville, sur l'île de Lagos. Un temps, l'île fut la base des marchands d'esclaves et cette origine sinistre et honteuse a laissé un je ne sais quoi d'inquiet et de violent qui flotte encore dans l'air. En allant en taxi je bavarde avec le chauffeur, quand tout à coup celui-ci se tait et commence à regarder autour de lui avec un air nerveux. "Qu'y a-t-il ?", demandai-je intrigué. "Très mauvais endroit !" répond-il à voix basse. Nous continuons. À peine le chauffeur s'est-il détendu en reprenant son bavardage qu'au milieu de la rue (ici il n'y avait pas de trottoirs) vient à notre rencontre un groupe de personnes à la

vue desquelles le conducteur devient muet, regarde autour de lui, accélère. "Que se passe-t-il ?" demandai-je. "Très mauvaises gens !", répond-il, reprenant, seulement après un kilomètre, la conversation interrompue.

Ce chauffeur porte imprimée dans la tête une carte de la ville comme celle des commissariats de police, avec les lumières multicolores qui clignotent signalant les endroits dangereux, les agressions et les crimes. Les signaux d'alarme sont particulièrement denses dans le centre de la ville, où se trouve ma maison ».3

1.3. La reconnaissance de soi-même à travers le groupe ; Commuting intentionnel, G → I (avec une composante d'automatisme)

Donc là, il y a un troisième exemple ; c'est un exemple de commuting qui vient du groupe et qui passe à l'individu ; c'est un commuting avec une composante d'automatisme, c'est la reconnaissance de soi-même à travers le groupe. Évidemment ce point là est très important dans la psychothérapie de groupe mais aussi je pense dans la formation.

La Comédie des erreurs de Shakespeare met en scène deux couples de jumeaux : un couple de jumeaux aristocrates et un couple de jumeaux esclaves. Les jumeaux aristocrates ont été séparés par un naufrage et ont été élevés, l'un à Syracuse, sa ville d'origine, l'autre à Éphèse, la même chose s'est produite pour les jumeaux esclaves, eux aussi séparés. Le début de la comédie coïncide avec le moment où le jumeau aristocrate et le jumeau esclave de Syracuse, qui sont à la recherche de leurs frères, arrivent à Éphèse.

Chacun est à la recherche des jumeaux mais disons de soi-même.

L'intrigue de la pièce repose sur le fait que les personnages semblent empêchés de reconnaître leur jumeau : en effet – quand ils rencontrent leur propre frère identique à eux-mêmes – ils pensent être victimes d'un maléfice parce qu'Éphèse a la réputation d'être une ville de magiciens. L'information relative à l'existence du jumeau de chacun et donc à l'identité

de chacun leur est transmise par l'entourage éphésien jusqu'à ce qu'ils soient enfin réunis.

1.4. Réaffirmer son importance : *commuting* intentionnel, I → G (avec une composante de *commuting* automatique)

Maintenant le dernier exemple est un exemple de commuting intentionnel :

quelqu'un, un individu retransmet quelque chose au groupe mais avec une composante de commuting automatique, donc il n'utilise pas de mots.

Saul Bellow (1997), dans l'extrait que je rapporterai, montre de quelle manière une personne (Madge) réussit à faire passer sa propre nécessité individuelle dans le champ du groupe. Bellow emploie des termes comme "étendre", "répandre", "asperger". Ces mots suggèrent qu'une donnée ou une information puisse être transmise à un groupe intentionnellement, mais en employant des instruments de communication non-verbaux, qui sont particulièrement efficaces pour modifier la perception que les membres d'un groupe ont du champ qu'ils partagent avec d'autres.

« Madge croisa les bras sur sa poitrine et se mit à faire les cent pas. Elle était extrêmement agitée. Elle franchit les portes vitrées, en entrant dans le long séjour comme si elle avait voulu inspecter les sofas, les fauteuils, les tapis persans, nous montrant quelque chose d'elle.

Quelque chose de sexuel ? Quelque chose de criminel ?

Elle réaffirmait son importance. Elle n'avait pas la moindre intention qu'on oubliât celle-ci. Elle l'étendait, elle la répandait, elle l'aspergeait ici et là. Elle n'était pas en prison pour rien. Quand je la connus, elle me fit penser à un cours sur la théorie des champs auquel, étudiant, je m'étais inscrit ; la théorie des champs psychologiques, c'est-à-dire concernant les propriétés mentales d'une région mentale sous influences mentales qui ressemblent aux forces gravitationnelles ».4

Conclusion

Le but que je me suis proposé est de rendre l'idée de *commuting* plus utilisable dans la clinique et dans d'autres situations de recherche comme l'enseignement. J'ai cherché à atteindre ce but en présentant quelques illustrations délibérément ambiguës, de manière à élargir les mailles de ce concept.

Je souhaite que cela puisse susciter la curiosité, le débat et aussi le désir de

jouer avec les différentes facettes de ce concept. Si j'avais réussi à atteindre l'objectif au moins un peu, je serais ravi parce que cela représenterait seulement le commencement d'un discours et d'un travail en commun.

Bibliographie

- Arendt, H. (1958). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München : Piper, 2002. Citato secondo Knott, M.L. (2011). *Verlernen. Denkwege bei Hanna Arendt*. Berlin : Matthes und Seitz. [tr. It. Hanna Arendt. *Un ritratto controcorrente*. Milano : Cortina editore, 2012].
- Arendt, H. (1993). *Was ist Politik?*. München : Piper. Citato secondo Knott, M.L. (2011). *Verlernen. Denkwege bei Hanna Arendt*. Berlin : Matthes und Seitz. [tr. It. Hanna Arendt. *Un ritratto controcorrente*. Milano : Cortina editore, 2012].
- Bellow, S. (1997). *Una domanda di Matrimonio*. Milano : Mondadori.
- Bion, W.R. (1961). *Experiences in Groups*. London: Tavistock.
- Castoriadis, C. (1996). *Imaginary and Imagination at the Crossroads*. Speech given in Abrantes, Portugal, in November 1996, at the invitation of the La Preia association. Published in *FP*, pp. 93-114; also in Castoriadis (2005), *Figures of the thinkable*. Translated from the French and edited anonymously as a public service. Electronic publication date: February 2005, http://www.costis.org/x/castoriadis/Castoriadis-Figures_of_the_Thinkable.pdf. Citato secondo Patalano, R. (2010). *Imagination and Economics at the Crossroads: Materials for a Dialogue*. *History of Economic*. XVIII, 1.
- Castoriadis, C. (1997). *World in Fragments. Writings on Politics, Society, Psychoanalysis, and the Imagination*. Stanford, Stanford University Press. Citato secondo Patalano, R. (2010). *Imagination and Economics at the Crossroads: Materials for a Dialogue*. *History of Economic*. XVIII, 1.
- Freud, S. (1901). Psicopatologia della vita quotidiana. *OSF* IV.
- Kapuściński, R. (1998). *Heban. Czytelnik*: Warsaw. (Tr. Ital. *Ebano*. Feltrinelli, Milano. 2000; Engl. Tr. *The Shadow of the Sun. My African Life*. Allen Lane – The Penguin Book, London, 2001).
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning, *Organization Science*, 2, 1, 71-87. Citato secondo Patalano, R. (2010). *Imagination and Economics at the Crossroads: Materials for a Dialogue*. *History of Economic*. XVIII, 1.
- Neri, C. (1995-2011). *Gruppo*. Roma : Borla. [Tr. Fr. : *Le groupe. Manuel de psychanalyse de groupe*. Paris : Dunod 1997 ; Toulouse : Érés 2011].
- Neri, C. (1997). Commutare <-> Commuovere. Transiti dal gruppo all'individuo e viceversa. In E. Gaburri (a cura di), *Emozione e interpretazione. Psicoanalisi del campo emotivo* (pp. 113-118). Torino : Bollati Boringhieri.
- Neri, C. (2009). The enlarged notion of field in psychoanalysis. In A. Ferro & R. Basile (eds.). *The Analytic Field: A Clinical Concept*. London: Karnac Books, in press.
- Shakespeare, W. (....). *The Comedy of Errors*. Citato secondo Benvenuto, S. (2002). *Psychoanalysis and Sacrifice. Difference and Identity between Psychoanalysis and Mimetic Theory. A Conversation of Sergio Benvenuto with René Girard*. *JEP*. 14 - Winter-Spring.
- Strout, E. (2008). *Olive Kitteridge*. New York : Random House. [tr. it. *Olive Kitteridge*. Roma : Fazi editore, Roma.].

Notes

- 1 « Le rêve et l'imagination peuvent-ils contribuer à l'entretien du champ/monde ? » Ainsi que je l'ai déjà fait avec la précédente question, j'essayerai de fournir une réponse concise, en commençant par préciser le concept de Champ/monde. « En répondant à Martin Heidegger, Hannah Arendt (1958) a observé que l'être humain n'est pas jeté dans le "monde", mais sur la terre, parce que, tout d'abord, il naît

[Ndt : Claudio Neri joue ici sur une résonance difficilement traduisible : *innanzi* est en effet un adverbe qui signifie à la fois en avant et qui, accolé au verbe réfléchi *farsi* désigne le fait de se présenter ; quant à la préposition *innanzitutto*, elle signifie tout d'abord, avant tout. En français, dans le lexique de l'obstétrique, la résonance correspond donc au fait, pour l'enfant, de naître en se présentant, c'est-à-dire en présentant d'abord sa tête.] C'est seulement par la suite qu'il fait son apparition dans le monde, en pouvant se manifester par la parole et par l'action, et construire le monde comme sa patrie sur la terre ». Hannah Arendt ajoute que le monde a continuellement besoin de personnes qui le réinventent. Sans réinvention et sans conservation, le monde se dessèche et va à vau-l'eau (Knott, 2011, p. 99). Pour illustrer ce point, Hannah Arendt fait référence aux vicissitudes d'Hamlet et du royaume du Danemark. Le royaume du Danemark est si gravement gâté qu'à son retour Hamlet ne trouve plus aucun homme vivant qui soit pour ainsi dire intègre, honnête et capable de comprendre, de se rendre responsable, de mettre en mots et de lui dire ce qui s'est passé durant son absence. En réalité, c'est un fantôme - non un homme - qui lui fait le récit du meurtre de son père et de l'abominable, honteux et criminel forfait de la mère et de l'oncle. Hamlet s'exclame, sur un ton entre sérieux et détaché qui lui est propre : [Claudio Neri cite Shakespeare, d'abord en italien, puis en anglais. La traduction qu'on va lire, faite à partir du texte anglais original, est de Jean Malaplate (Librairie José Corti, 1991)] « Le temps est détraqué. Oh fâcheuse disgrâce / S'il faut que je sois né pour le remettre en place ! » (Acte I, scène 5, v. 189-190). Le premier mouvement de la malheureuse tentative d'Hamlet de « remettre en ordre » le royaume du Danemark est d'appeler une troupe de comédiens. Hamlet, en effet, veut profiter de la capacité qu'a le théâtre à « faire voir double ». Autrement dit : voir ce qu'il y a, mais aussi voir ce qu'il n'y a pas, ce qui n'apparaît pas dans la réalité établie conventionnellement. Castoriadis (1997, p. 159) attribue une capacité analogue de « faire voir double » à l'imagination et aux rêves. Il considère (2006, p. 125 et 1996 a) l'Imagination sociale institutive (the Instituting Social Imaginary) [Ndt : en français « imaginaire social instituant »] comme une puissante force créatrice qui nous fait voir au-delà du présent. Castoriadis nous met aussi en garde à l'égard d'un possible épuisement de l'imagination sociale institutive. Il affirme - plus précisément - qu'en des circonstances données, un groupe, une institution ou une société peuvent devenir incapables d'imaginer les trajectoires futures possibles de leur propre développement. Un groupe, une institution et une société incapables d'imaginer et de rêver leur propre développement ne peuvent avoir d'autre futur que celui de leur présent répété. March (1991) a remarqué que la réduction, par l'organisation, du nombre de ses membres qui apprennent lentement (Slow Learners) - autrement dit qui ne s'adaptent pas rapidement aux codes et aux styles de pensée promus par l'organisation elle-même - a un prix : des explorations moins riches de nouvelles alternatives.

2 Don Bazile - dans *Le Barbier de Séville* de Giacomo Rossini - chante : « La calomnie est une brise / un souffle aussi aimable / Qu'imperceptible / Légèrement doucement / Elle commence à susurrer. / Doucement lentement terre à terre / Tout bas en sifflant / Elle ne cesse de couler, elle ne cesse de bourdonner / Dans les oreilles des gens / Elle s'introduit habilement / Et les têtes et les cerveaux / Elle les assomme et elle les fait enfler ».

3 «The apartment is located in the center of town, on the island of Lagos. The island was once a staging area for slave traders, and these shameful, dark origins of the city have left traces of something restless and violent in its atmosphere. You are made constantly aware of it. For instance, I may be riding in a taxi and talking with

the driver, when suddenly he falls silent and nervously surveys the street. "What's wrong?" I ask, curious. "Very bad place!" he answers, lowering his voice. We drive on, he relaxes and once again converses calmly. Some time later, we pass a group of men walking along the edge of the road (there are no sidewalks in the city), and at the sight of them the driver once again falls silent, looks about, accelerates. "What's going on?" I ask. "Very bad people!" he responds. It's another kilometer before he is calm enough to resume our conversation. Imprinted in such a driver's head must be a map of the city resembling those that hang on the walls of police stations. Little multicolored warning lights are constantly lighting up on it, flashing, pulsating, signaling places of danger, sites of attacks and other crimes. These warning lights are especially numerous on the map of the downtown, where I live.» (pp.108-9)

4 L'illustration a déjà été publiée (Neri 2009).

Claudio Neri

Professeur de psychologie titulaire à l'université La Sapienza de Rome
Psychanalyste didacticien de la Société psychanalytique italienne (SPI)
et de l'International Psychoanalytical Association (IPA)
Membre de The International Association of Group Psychotherapy (IAGP)
et du London Institute of Group Analysis.

Pour citer ce texte :

Neri, C. (2013). Faciliter l'usage du concept de
Commuting. *Cliopsy*, 9, 17-31.

Questions-réponses à la suite de l'exposé de Claudio Neri le 06/10/2012 à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense

Propos transcrits et mis en forme par Louis-Marie Bossard
puis revus par Claudio Neri

Animateur : Merci beaucoup pour ce travail que vous avez eu la gentillesse de faire pour nous. Nous nous proposons maintenant d'interagir pour aller plus loin et pour jouer avec ce concept comme vous nous le proposez.

Vous nous avez donné quatre exemples de *commuting* ambigu ambivalent avec un degré d'intentionnalité variable ; peut-être est-ce que vous pourriez nous donner un exemple de *commuting* un peu pur qui serait automatique ?

Claudio Neri : L'exemple le plus simple consiste à imaginer le *commuting* automatique comme un gaz qui se répand ; on ne peut pas l'observer, or à un certain moment on est comme dans une chambre où il y a du gaz.

Une illustration de cela est donnée par un auteur russe, Israel Metter, qui nous dit que lorsque l'on entre dans l'association des écrivains russes, on sent une odeur. Il compare cette odeur à celle que l'on perçoit quand on rentre dans les latrines et qui vient du fait que le mur même en a absorbé quelque chose. Je pense que ceci est une forme de *commuting*. De quoi ? D'hypocrisie, de violence, de peur qui se sont répandues. Maintenant, quand on rentre dans cette association, même quand on entre dans la salle, on peut la percevoir. Et si on ne la perçoit pas, on est sous l'influence de cette odeur sans même savoir que l'on est sous l'influence de ce champ.

De la salle : Vous avez parlé de ce qui se joue dans le champ du groupe en termes de phénomènes, les sensations, les sentiments qui sont palpables, et de ce qui est à l'extérieur du groupe, ce qui relèverait de ce qu'on pourrait appeler dans le langage de Kant la chose en soi. Je me demandais comment vous associez, d'un côté, le phénomène, ce qui est palpable et, de l'autre côté, ce qui ne l'est pas et qui doit passer dans le groupe pour qu'un travail d'élaboration puisse se faire ; ou pour le dire autrement, comment la chose en soi passe dans le champ du groupe pour qu'elle puisse être travaillée ?

Claudio Neri : Je peux vous répondre que Bion a fait un petit changement dans l'idée de Kant, c'est-à-dire que pour lui, la chose en soi n'est pas connaissable mais est en évolution, la réalité en soi évolue.

De la salle : L'image qui me vient en vous écoutant fait référence au monde de la musique. Je pensais à un chef de chœur : il ne cherche pas à isoler quelque chose, mais il cherche à saisir l'ensemble pour que l'accord des différentes voix permette finalement que surgisse un seul morceau de musique. Je pensais en même temps au terme d'alliance inconsciente.

Claudio Neri : Votre exemple musical est très intéressant : comment un groupe s'organise-t-il pour se mettre en contact avec le cœur de la musique et transmettre aux autres ce qui a fait l'objet de son contact ?

De la salle : Vous ne souhaitiez pas parler de transmission mais plutôt de contact. Pourrait-on dire que dans l'enseignement, quand on a l'intention de transmettre, la circulation de la pensée dans le groupe permet en fait de faire émerger autre chose ? C'est-à-dire que la transmission finalement ce serait plutôt une non transmission et une création d'autre chose ?

Claudio Neri : Oui, ce n'est pas transmission qu'il convient de dire. Si on cherche à transmettre, c'est sûr qu'on ne réussit pas.

De la salle : J'ai une petite difficulté avec cette notion de *intentionnel* et *automatique* par rapport à ce que vous appelez la *narration efficace*. J'associe en pensant à des groupes d'analyse de pratiques où les personnes sont invitées à exposer des situations qui les préoccupent. Je ne comprends pas très bien comment vous pouvez dire qu'une narration efficace est intentionnelle parce qu'il me semble que, quand une personne présente une situation, qu'il y a des résonances dans le groupe et que ses membres associent, il me semble que c'est très souvent inconscient au départ et j'ai du mal à penser que c'est intentionnel.

Claudio Neri : Je suis d'accord avec ce que vous dites et peut-être que la bipartition entre intentionnel et automatique n'est pas très utile ; peut-être faudrait-il trouver une bipartition différente ?

De la salle : Vous avez une grande expérience de la supervision et vous pensez le travail qui peut être fait dans des groupes thérapeutiques. Comment cette notion de *commuting* vous est-elle venue ?

Claudio Neri : Dans le groupe, si on est en contact avec le cœur du nuage, il y a quelque chose qui se développe ; les gens sont portés à remettre en marche une partie d'eux-mêmes, quelque chose de leur projet qui était un peu arrêté ou souffrant. Je pense donc qu'il y a une force qui passe par cet engagement du groupe et qui se transmet aux individus : c'est un facteur thérapeutique majeur selon moi.

De la salle : Ce que je ressens en vous écoutant, c'est beaucoup de mouvement intérieur, de sensations, et aussi de l'inquiétude ; il y a quelque chose d'inquiétant dans ce que vous essayez de nous transmettre. Peut-être faut-il se laisser porter sans trop réfléchir pour pouvoir penser cette notion simplement ?

Claudio Neri : Peut-être que je transmets un peu d'inquiétude. Je cherche à établir un contact.

De la salle : Par rapport au *commuting*, est-ce que vous faites une distinction avec la notion de diffusion trans-personnelle ?

Claudio Neri : Si je maintiens l'idée de la diffusion trans-personnelle, c'est parce que pour moi il n'est pas question de quelque chose qui passe entre différentes personnes ; c'est quelque chose qui traverse les personnes.

De la salle : Pouvez-vous nous indiquer les différences que vous faites

entre psychothérapie en groupe, de groupe, par le groupe et toutes ces références à vos filiations possibles ?

Claudio Neri : Franchement, je trouve que cette répartition est trop nette et ne nous sert pas. Par exemple, je pense avoir une responsabilité envers chacun des membres du groupe ; mais en même temps, je sais que ce rapport individuel doit rester un peu en arrière-fond dans le travail, sinon il y a trop de rivalité, trop de dépendance, trop d'essais de filiation et ça ne nous sert pas. Évidemment, le concept de *par le groupe* a une parenté très forte avec l'idée du thérapeute en tant que co-penseur : quelqu'un qui pense avec le groupe, qui aide le groupe à penser. Comme je vous l'ai dit, je pense que l'avantage véritable des thérapies de groupe est le fait de s'occuper du groupe et des forces du groupe.

De la salle : Quel lien peut-on faire entre le *commuting*, des pensées sans penseur, des pensées qui tournent, et le groupe qui va accueillir ces pensées ?

Claudio Neri : La pensée du groupe à quelque chose à voir avec le *commuting* : c'est le fait que quelques-uns ou quelques-unes puissent, à un moment donné, faire avec le nuage de pensées. Dans ce que certains sentent, il y a à ce moment des connexions, il y a comme un clic, on touche le cœur. La pensée du groupe devient alors plus claire et le fait de travailler en tant que groupe comme un tout avec l'avancée du groupe est très relié au *commuting*. La pensée du groupe peut être alimentée par le fait qu'il y a des personnes capables de mettre le groupe en contact avec quelque chose et que cette chose soit suffisamment dans le champ de la perception de tout le monde.

Animateur : Je crois qu'on arrive à la fin du temps que nous avons prévu de passer ensemble ; on vous a beaucoup demandé.

Claudio Neri : C'était un grand plaisir, quelque chose d'assez extraordinaire.

Pour citer ce texte :

Neri, C. (2013). Questions-réponses à la suite de l'exposé de Claudio Neri le 06/10/2012 à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense. Propos transcrits et mis en forme par Louis-Marie Bossard. *Cliopsy*, 9, 33-35.

Groupalité et investissement du dispositif dans la pédagogie institutionnelle : l'intérêt de l'analyse inter-transférentielle

Willy Falla

La réflexion qui va suivre a émergé dans le cadre d'une intervention auprès d'une équipe de professionnels exerçant non pas en milieu scolaire, mais dans le champ de la formation d'adultes référée à la pédagogie institutionnelle. Quand la référence à la pédagogie institutionnelle prévaut dans une équipe intervenant dans le champ de la formation d'adultes, existe-t-il une corrélation entre le rapport qu'entretient cette équipe avec la notion de groupalité, d'une part et, d'autre part, ses modalités d'investissement des dispositifs pédagogiques ? Tel est le questionnement qui parcourt cette intervention et auquel nous tenterons d'apporter des éléments de réponse.

La méthodologie à partir de laquelle nous travaillerons repose sur une conception clinique de l'intervention prenant appui sur la psychanalyse, selon laquelle l'intervenant met en place, par le biais d'un dispositif, une situation où des affects, des représentations, des liaisons vont émerger de façon inédite, en lien avec des éléments du vécu des professionnels, issus des interactions avec les sujets accueillis et que ces professionnels n'arrivent pas à élaborer et à contenir. Va se rejouer avec l'intervenant et au sein du dispositif ce qu'il y a d'insupportable dans le contact avec les sujets accueillis et ce, dans une logique d'emboîtement. Au sein du dispositif d'intervention accueillant une équipe de professionnels, s'actualise également un processus d'élaboration inter-transférentielle. On peut définir l'analyse inter-transférentielle comme l'élucidation de ce qui fonde, anime et organise les relations groupales au sein d'une équipe dont la tâche est d'interpréter la vie de groupes. L'analyse inter-transférentielle (Kaës, 1976) est la pratique de l'analyse des relations transférentielles latérales, centrales, groupales et extra groupales, l'analyse des élaborations narcissiques communes idéologiques-mythiques et l'analyse du contre-transfert des interprétants lorsqu'ils travaillent en équipe. Les modalités suivant lesquelles l'analyse inter-transférentielle est remobilisée ou pas dans la relation à l'intervenant renseignent sur ce qui fait blocage dans l'institution. L'élaboration de l'investissement contre-transférentiel du dispositif par l'intervenant est une donnée essentielle de la démarche de recherche. Le dispositif apparaît comme une réponse contre-transférentielle à la problématique qui sous-tend la demande d'intervention. Il s'agit ici de lier référence psychanalytique, pédagogie institutionnelle et analyse

institutionnelle (Blanchard-Laville, 2005).

Mais avant de revenir sur le récit de cette intervention, reprenons d'un point de vue théorique le questionnement du lien entre investissement du groupe et investissement du dispositif.

Groupe et groupalité en pédagogie institutionnelle : un paradoxe

Reprenant les apports de la psychologie sociale, de la psychanalyse, de la dynamique des groupes et de la psychothérapie institutionnelle, la pédagogie institutionnelle est une approche qui entend rompre avec une certaine représentation de l'enseignement selon laquelle la classe, et par extension toute situation de transmission, serait exclusivement organisée selon le savoir et le projet de l'enseignant. L'objet de la pédagogie institutionnelle est de « tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe » (Oury et Vasquez, 1967, p. 248).

La pédagogie institutionnelle s'actualise dans un certain nombre de dispositifs de parole mis en place dans la classe et appelés institutions (*Conseil de coopérative, Quoi de neuf ?*, etc.). La fonction de ces dispositifs est de mobiliser des processus de symbolisation, de différenciation et d'alliance, en articulant les circuits d'échanges, les places, où chaque élève pourra s'inscrire. Les changements techniques, les relations interindividuelles et de groupes à des niveaux conscients et inconscients, la structuration du milieu, créent des « situations qui, grâce à des institutions variées et variables favorisent la communication et les échanges » (*Id.*, p. 245).

Si le groupe est au centre de la pédagogie institutionnelle, il y a finalement peu d'écrits sur la place accordée aux phénomènes de groupe et plus largement à la groupalité, dans le processus pédagogique soutenu par la mise en place des instances prescrites par la pédagogie institutionnelle.

Oury et Vasquez insistent sur la nécessité, pour l'enseignant adepte de la pédagogie institutionnelle, d'élucider le rapport qu'il entretient avec les dispositifs qu'il met en place. L'enseignant qui met en place les outils élaborés par la pédagogie institutionnelle ne saurait entretenir avec ces outils un rapport instrumental gommant la dimension de son implication dans la classe, son propre rapport au savoir, le contre-transfert suscité par chaque élève, le transfert sur le groupe-classe. Dans le cadre du groupe d'enseignants, une activité associative se déploie à partir des monographies dont l'objectif est d'élucider les effets de l'implication de l'enseignant sur la dynamique de groupe (*Id.*, p. 254-255). La remise en question permanente de chacun par le groupe immunise l'enseignant contre une certaine sécurisation pédagogique « à l'origine de routines et de scléroses » (*Id.*, p. 255).

Alors que le groupe prend une grande place dans les dispositifs de la pédagogie institutionnelle, les effets de la groupalité sur les modalités d'investissement des dispositifs semblent peu théorisés. Qu'en est-il par exemple des processus de groupe au sein de ce groupe d'enseignants où il est question d'élucider sa propre implication dans les dispositifs mis en place ? Il est question ici de l'investissement individuel des dispositifs prescrits par la pédagogie institutionnelle, dans la mesure où c'est l'enseignant qui installe ces dispositifs dans sa classe. Comment se déclinent les choses quand c'est une équipe qui doit mettre en place des dispositifs comme cela peut être le cas dans le champ de la formation d'adultes ?

Cette question du groupe dans le champ de la formation référée à la pédagogie institutionnelle nous amène à penser une articulation entre contenant et contenu. Comment conçoit-on la place des phénomènes de groupe dans le processus de formation ? Le groupe est-il un contenant qui va déclencher un ensemble de vécus qui pourront être intégrés dans le processus pédagogique ou est-ce un contenu qui, à défaut d'être maîtrisé par le formateur, vient constituer un élément effractant, perturbant le processus de formation et devenant un ensemble d'hyper-contenus (Ferro, 2009) à tenir ensemble (Henri-Ménassé, 2009) ? Comment intégrer ce qui peut être vécu comme une perturbation ? Peut-on intégrer la perturbation seul, sans le soutien d'une équipe ? Ne faut-il pas être dans un collectif pour pouvoir faire ce travail d'intégration ? Faut-il être un groupe pour décoder ce qui se passe dans un groupe ?

Pour tenter de répondre à ces interrogations, la proposition suivante est formulée. Dans le champ de la formation référée à la pédagogie institutionnelle, un lien peut être établi entre, d'une part, l'investissement par l'équipe de formateurs du dispositif de formation et, d'autre part, la possibilité d'accueillir et de contenir les processus groupaux se déployant au sein du dispositif (Mellier, 2005). Ce lien n'est autre que la qualité de l'analyse inter-transférentielle qui vient soutenir la capacité de l'équipe de formateurs à se penser comme un groupe, élucider la part d'inter-transfert qui vient se loger dans l'investissement du dispositif de formation et qui permettra de contenir ou non les processus groupaux se déployant au sein du dispositif. Cette proposition implique, dans un premier temps, de différencier cadre et dispositif et d'en préciser ensuite la dialectique.

Groupalité, cadre et dispositif

Il y a une différence entre, d'une part, le dispositif de formation qu'on propose et, d'autre part, la représentation qu'on peut avoir du cadre, de sa fonction et de son efficacité symbolique. Le cadre n'est pas toujours d'emblée déjà opérationnel dans l'ensemble de ses fonctionnalités potentielles, il doit parfois être construit pour que certaines expériences « transitionnelles » dont il offre la potentialité puissent y être effectivement vécues (Roussillon, 1995). C'est ce que renvoie la notion de *site analytique*

chez Donnet quand il parle de présenter, voire de construire, un site avec le patient pour installer une situation analysante, un processus analysant (Donnet, 2005). La question du cadre et du dispositif revient à mettre l'accent sur la dimension d'espace psychique articulé à une réalité conventionnelle, hétérogène.

Green postule qu'« entre le cadre et le processus dépend un certain nombre d'attentes qu'on s'est, en général, dispensé de formuler. Il existe en fait une précession du cadre sur le processus qui fait jouer au premier le rôle attribué par Bion à la préconception. Mais cette préconception suppose un ensemble de dispositions chez l'analysant. Son acceptation et davantage son attente accueillante de ce qui, en lui, va surgir de plus inopiné, inattendu » (Green, 2002).

Cette idée du cadre comme une préconception renvoie à la question de l'articulation entre la notion de dispositif et celle de cadre. Nous proposons donc de distinguer :

- 1) Le dispositif, compris comme un ensemble d'éléments hétérogènes (lieux, horaires, conventions, méthodes, etc.) donné d'emblée et dans lequel le sujet ou le groupe de sujets doit tisser des liens. Le dispositif est ce que Donnet définit comme le site analytique, le lieu où se dépose le contre-transfert préalable. Dans sa dimension de « savoir préalable », il est saturé. Il ne contient pas en lui-même le principe de sa remise en question, le principe de sa reconstruction. Il s'agit ici du dispositif de formation, dont la forme précède la rencontre entre le formateur et les stagiaires. Pour ce qui est du dispositif d'intervention, il en va autrement.
- 2) Le cadre comme un objet interne, toujours en cours d'élaboration, de maturation, d'intégration. Une préconception insaturée qui renvoie à une capacité à accueillir l'inconnu, l'idée nouvelle. Cet objet interne est présent chez l'analyste et va émerger chez le patient au cours de l'analyse. Cette préconception aurait pour réalisation l'expérience que fait le patient du dispositif. Nous mettons cette conception d'un représentant vide en lien avec ce que Bion définit comme la capacité négative de l'analyste (Bion, 1970). Le cadre détient le principe de remaniement, le principe de sa remise en question, le principe de la reconstruction du dispositif. Le degré de maturation, d'élaboration du cadre comme objet interne se donne à lire dans le rapport que le formateur entretient avec le dispositif.

La notion de dispositif renvoie à l'institué alors que la notion de cadre renvoie à l'instituant, notions introduites par Castoriadis (1975), reprises par Lourau (1969) et Gavarini (2009), pour qui l'institution est le produit d'une confrontation permanente entre l'institué, compris comme ce qui est déjà là, ce qui cherche à se maintenir, et l'instituant, compris comme ce qui interroge, subvertit, introduit un changement.

Comment se décline cette dialectique du cadre et du dispositif ? C'est à partir de l'expérience de la confrontation à un dispositif de formation que les stagiaires pourront intégrer le cadre et qu'ils pourront instituer des dispositifs. Le travail de maturation de cet objet interne se fait toujours par

le biais d'une relation. C'est avec son propre rapport au cadre que le formateur travaille la question du cadre. Un dispositif de formation ne saurait être contenant en soi. Il n'est contenant que parce qu'il s'inscrit dans la relation à un formateur qui est lui-même intégré dans une équipe. Le rapport que le formateur entretient à ce dispositif de formation sera un élément essentiel de contenance.

Si le formateur investit ce dispositif de formation comme quelque chose qui est toujours déjà là, comme une évidence dont on ne peut questionner ni l'origine ni le sens, l'accent est mis sur les procédures et l'institué, la transmission d'un contenu prime. Le vécu de groupe ne peut que faire intrusion et le savoir sur le groupe est alors investi comme un ensemble préalablement construit d'outils permettant de faire taire ce vécu de groupe, surtout dans sa dimension archaïque, afin de procéder à la transmission de contenus. Dans cette posture, face au groupe, le formateur privilégie le fait de détenir un savoir préalablement construit sur le groupe, qu'il pourra éventuellement tenter de transmettre aux stagiaires. Cette posture tend à renforcer l'asymétrie entre un formateur garant du dispositif et des stagiaires qui s'y inscrivent et, par là même, elle tend à amoindrir la solidarité entre formateur et stagiaires relativement à la question du cadre. Ce savoir préalable tend à prendre une dimension instituée et à mettre l'accent sur la notion de contenu au détriment de contenant. Toute manifestation groupale qui vient remettre en cause ce savoir est alors vécue comme une perturbation. Si cet investissement du savoir sur les groupes ne s'accompagne pas d'une réflexion sur le vécu du groupe – qui devient alors une source d'apprentissage – le formateur risque d'adopter une position de contention, de répression, au seul niveau de la logique du dispositif. Le dispositif n'est plus utilisé que pour faire advenir de l'attendu. Il participe alors du renforcement de l'institué, des normes.

Si le formateur investit le dispositif de formation comme un repère dont on peut questionner l'origine et le sens et notamment le sens qu'il prend pour lui, ce qui implique que le cadre est suffisamment intériorisé, l'accent est davantage mis sur la dimension instituante et sur les processus. Le vécu de groupe est accueilli comme un processus à élucider. Il ne s'agira pas tant de détenir un savoir sur le groupe pour le faire taire que de déplier, déployer cette dynamique de groupe, pour la rendre lisible à soi-même, formateur, à l'ensemble de l'équipe pédagogique mais aussi et surtout aux stagiaires. Cette posture consiste à comprendre tout ce que fait surgir la confrontation à un dispositif groupal de formation, comme la manifestation d'un processus qu'il convient d'élucider et dont le formateur comme les stagiaires ont quelque chose à comprendre et à apprendre. Dans cette posture, relativement à la question du groupe, il y a à la fois, d'une part, une solidarité entre formateurs et stagiaires et, d'autre part, une asymétrie dans la mesure où le formateur est le garant du cadre groupal. Autrement dit, le formateur est à la fois membre du groupe à part entière et entièrement à part car à une place différente. L'accent est ici mis sur la dimension

pédagogique du vécu groupal. Le formateur utilise le dispositif pour faire survenir de l'inattendu. Il crée une situation, par le biais du dispositif, pour qu'affects et représentations inédites jusqu'alors émergent, rendant possible le travail sur le sens et l'intériorisation du cadre. Dans cette utilisation du dispositif, la dimension instituante prévaut.

Au quotidien, ces deux postures sont dans un rapport dialectique. Tout dispositif groupal de formation implique toujours pour le formateur de détenir un minimum de savoir préalable sur le groupe. Il semble toutefois important d'éviter une cristallisation autour de ce savoir, qui n'est autre qu'une cristallisation sur l'institué, ce qui implique de réfléchir à la place du vécu de groupe dans le processus pédagogique. Renouer avec une dimension instituante revient à assumer face au groupe, une dialectique entre solidarité et asymétrie. Quelles en sont les implications pour une équipe de formateurs ?

Le vécu du groupe comme objet pédagogique : les implications du point de vue de l'équipe

La fonction interprétante-instituante de l'équipe

En référence à la pédagogie institutionnelle, une part importante du processus formatif est liée à l'élaboration par le stagiaire de son vécu du groupe de formation à partir des nombreuses expériences d'activités et de situations en groupe. Ce travail d'élaboration s'effectue dans le cadre de temps de parole non-directifs. Dans certains dispositifs, l'objectif est d'amener le stagiaire à formuler où il se situe relativement au processus de formation, à son vécu du groupe de formation. Ce travail n'est possible que si l'équipe effectue elle-même un travail d'interprétation des processus en cours au sein de la promotion. Il importe également que cette activité d'interprétation rende en retour disponible, pour les stagiaires, le sens et la finalité de ces situations de groupe dévoilant ainsi leur dimension instituante. Interpréter le vécu du groupe a donc également comme finalité de sensibiliser le stagiaire à sa propre capacité instituante. L'objectif de l'interprétation est de rendre lisible le processus de groupe mais aussi de révéler progressivement le sens de l'instance au sein de laquelle cette lisibilité est rendue possible. On peut donc dire que l'équipe de formateurs exerce une fonction interprétante-instituante.

Fonction interprétante-instituante et analyse intertransférentielle

Pour que la fonction interprétante-instituante puisse se déployer, la dialectique entre asymétrie et solidarité se décline également au niveau de l'équipe.

Kaës énonce que, pour interpréter dans les groupes, il est nécessaire que soit éprouvée une certaine symétrie de situation quant aux implications de

chacun dans le processus groupal et qu'une asymétrie produite par la capacité de l'analyse du contre-transfert et du transfert dans l'équipe soit, par ailleurs, opérante. « La règle psychanalytique est ce par quoi l'interprétant est dans l'asymétrie de la relation solidaire avec l'autre » (Kaës, 1976, p. 161).

Poser le vécu de groupe comme objet pédagogique implique, pour l'équipe, d'élaborer sa propre groupalité. Il est donc nécessaire que l'équipe, qui est également un groupe, se dote d'un espace où elle peut elle-même élaborer en tant que groupe. Elle va entrer en résonance avec ce qui traverse le groupe de stagiaires et pourra, par ce travail d'élaboration, utiliser ces résonances pour décoder ce qui se passe dans le groupe de stagiaires et le leur rendre lisible. Ce travail sur sa propre groupalité permet également d'accueillir et de contenir les éléments archaïques mobilisés au sein du groupe de stagiaires par le processus de formation. Un tel travail s'effectue dans le cadre de l'analyse intertransférentielle telle que la définit Kaës.

Investir le dispositif groupal sans mettre en tension dans l'équipe la dialectique entre asymétrie et solidarité va contribuer à renforcer l'institué. La dimension instituante du dispositif ne peut exister sans une analyse intertransférentielle.

Illustration clinique : une intervention auprès d'une équipe de formateurs aux métiers de l'animation professionnelle

À la lumière d'une intervention auprès d'une équipe de formateurs d'un organisme de formation à l'animation professionnelle, voyons comment toutes ces propositions ont été mises au travail.

Comment débute cette intervention ? Le directeur de l'Institut de Formation aux Métiers de l'Animation (IFMA) me contacte pour me faire la commande d'une intervention, afin d'accompagner l'équipe dans une réflexion sur son positionnement face à la répétition d'épisodes de transgressions et parfois de violences au sein de l'établissement. Une première réunion exploratoire avec le directeur et l'équipe de formateurs a lieu préalablement à l'intervention afin de se présenter et de recueillir la demande.

Créé il y a bientôt une quarantaine d'années, l'IFMA est une structure d'une association régionale s'inscrivant dans le mouvement de l'Éducation populaire et de l'Éducation nouvelle. Disposant d'une autonomie pédagogique et financière, l'IFMA est exclusivement centré sur la formation professionnelle des animateurs. Il est présent à tous les niveaux de formation professionnelle, du niveau IV au niveau II. L'équipe pédagogique regroupe dix formateurs.

L'activité s'articule autour des formations professionnelles qualifiantes préparant aux diplômes de la filière Jeunesse-Sport-Loisirs : BAPAAT (Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien de la Jeunesse et des Sports), BEATEP (Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation

Populaire et de la Jeunesse), BPJEPS (Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport), DEFA (Diplôme d'État relatif aux Fonctions d'Animation), formations professionnelles continues en partenariat avec l'Université. Les stagiaires accueillis sont tous des professionnels salariés ou assimilés, impliqués en tant qu'acteurs sur un terrain professionnel. L'entrée en formation se formalise par l'établissement d'un contrat de formation en alternance signé entre le stagiaire, son tuteur professionnel et l'organisme de formation représenté par le formateur référent du stagiaire. Celui-ci est l'interlocuteur privilégié du stagiaire pendant la durée de la formation. En lien avec le tuteur, il accompagne et évalue le stagiaire tout au long de sa formation.

Les principes pédagogiques de l'IFMA, qui se réfèrent à la pédagogie institutionnelle, soulignent la prééminence de la prise de conscience sur la transmission de contenus, l'importance de la dynamique du groupe de formation dans le processus de formation et le principe de l'alternance qui vient mettre en tension deux lieux, le centre de formation et le terrain de stage, ce principe induisant chez le stagiaire une mise en liens d'éléments contradictoires.

L'analyse de la demande et l'élaboration du dispositif d'intervention

Quelle est la demande ? Fréquemment, dans les groupes de formation à l'Institut, les personnes contestent ou refusent les règles, les horaires, les consignes. Absentéisme, retards, refus de consignes se multiplient sans que les formateurs arrivent toujours à les endiguer. Ces faits constituent le niveau manifeste de la demande. À un niveau implicite mais conscient, il est question de parler en équipe de la complicité éventuelle des formateurs, chacun pris individuellement dans des situations de transgression, compte tenu de leur récurrence. Il semble que l'objet réel de la demande ne soit pas ce deuxième niveau, plus implicite, mais le souhait d'arriver à réfléchir ensemble à la question du cadre en présence d'un tiers. Suivant l'hypothèse de Vidal (1984) selon laquelle toute demande d'intervention est une demande de convocation d'un groupe, il s'agit de construire un dispositif où il est possible pour l'équipe d'être un groupe.

Dès cette réunion exploratoire avec l'équipe pédagogique, des questions émergent. De façon explicite, l'organisation pédagogique se centre sur la création des conditions qui permettront de favoriser les transformations souhaitées, en se basant sur les apports de la pédagogie institutionnelle. Pour cela, une attention semble être portée aux différents éléments constitutifs du dispositif pédagogique : l'expérience d'alternance avec la dimension d'intervention locale dans une structure de terrain ; la relation avec le tuteur au sein de cette structure ; la dynamique du groupe de stagiaires et, enfin, le formateur et plus largement l'équipe pédagogique. Chacun de ces éléments étant en interaction avec l'autre, chacun peut venir jouer le rôle de tiers pour l'autre et venir nuancer tout mouvement de

focalisation du stagiaire sur un seul de ces éléments. Rien n'est explicitement dit du travail d'élaboration intertransférentielle au sein de l'équipe interprétante, nécessaire à l'exercice de la fonction interprétante-instituante (Kaës, 1976). Comment se travaille l'inter-transfert au sein de cette équipe ? Conformément à mon hypothèse théorique d'un lien entre modalités d'investissement des dispositifs et analyse intertransférentielle, je centrerai mon intervention auprès de cette équipe de formateurs sur l'investissement des dispositifs groupaux au sein de cet organisme, et notamment sur l'investissement du dispositif d'intervention comme témoin de la qualité de l'analyse intertransférentielle.

Débute une période d'observation participante qui durera six mois où je vais moi-même avoir un vécu d'alternance. Comme les stagiaires, je vais être confronté à la question de savoir comment fabriquer de la continuité à partir d'expériences de discontinuité.

Quand je restitue cela à l'équipe dans un moment formalisé, je suis très sensible à une difficulté chez les formateurs, relative à l'animation de moments non-directifs, qui renverrait à une peur des phénomènes régressifs dans les groupes et donc une peur des phénomènes psychotiques qui mettent la fonction contenante de l'équipe en défaut.

Dans un second temps, je propose le dispositif suivant : au cours de réunions mensuelles de trois heures, nous travaillerons à analyser une situation rapportée par un des membres de l'équipe suivant une méthode de travail inspirée du GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives) distinguant le temps du récit, le temps du questionnement exploratoire, le temps des résonances et associations où l'exposant est silencieux et enfin le temps du retour de l'exposant (Fumatet, 2003). J'indique que j'interviendrai également au cours de la phase de résonance, pour tenter de dire quelque chose de ce que je perçois des processus groupaux à l'œuvre au cours de la réunion. Après coup, le dispositif d'intervention apparaît comme limitant les moments non-directifs et associatifs et privilégie par ailleurs une prise de parole individuelle. La proposition de ce dispositif est une première réponse contre-transférentielle à la perception de cette peur de la psychose dans les groupes.

Logique de contention, peur de la régression et mâle dominant

Lors de la première séance, une majeure partie des membres de l'équipe arrive en retard et de façon échelonnée. Une des formatrices est absente. La situation exposée lors de cette première séance concerne la réaction d'un formateur au fait qu'un stagiaire refuse d'arrêter une activité individuelle d'écriture et d'éteindre son ordinateur portable pour s'impliquer dans une activité groupale de libre expression, donc un moment non-directif.

On peut poser l'hypothèse d'une tension chez ce stagiaire, entre maintenir son individualité et se soumettre aux exigences du groupe. Comme s'il luttait contre la sociabilité syncrétique (Bleger, 1970) ou la mentalité de base (Bion, 1961) en se singularisant. À cela, le formateur répond par un

agir dans une logique de face-à-face direct sans détour ni médiation symbolique. Le formateur vise, avec un élastique, l'écran de l'ordinateur portable du stagiaire et atteint le stagiaire. Il insiste beaucoup sur le fait qu'il ne voulait pas l'atteindre et que, quelque chose s'est déclenché comme à son insu. Il veut comprendre ce quelque chose et surtout comprendre pourquoi il n'a pas été capable d'utiliser les mots. D'emblée, dans son récit, on sent une grande identification au stagiaire. En même temps, le refus d'obtempérer de ce dernier semble vécu comme signifiant l'échec du processus de formation.

Durant la phase de résonances, dans les associations des uns et des autres, se déploie l'expression d'un plaisir à évoquer des situations où le jeune est sadisé, objet d'une pulsion agressive. Un énoncé revient ici et là : « *la formation est un combat* ». Ce qui ressortira également et que le formateur soulignera, c'est le fait qu'à un moment donné, l'acceptation, l'intériorisation du cadre par le stagiaire, en d'autres termes l'intériorisation d'un principe d'interdit, est investie comme un coup de force par le formateur. Le refus d'obtempérer du jeune est la marque d'un défaut d'intériorisation du cadre. À un moment donné, le formateur tente de corriger une défaillance psychique par une action physique.

Lors de la seconde séance où un formateur est absent, une formatrice tient à exposer une situation surgie récemment. Au cours d'une des nuits d'un stage en internat, un groupe de stagiaires se livre à un certain nombre d'exactions : des chambres sont dévalisées et dévastées, des toilettes sont volontairement souillées puis bouchées, l'alarme est déclenchée et, comble du paroxysme, un début d'incendie arrive de justesse à être circonscrit dans une des chambres dégradées. Le récit de cette situation crée une atmosphère régressive dans l'équipe : le principe du silence pendant l'exposé a beaucoup de mal à être respecté. Le groupe me semble alors très sensible au fait que cela se passe la nuit, qu'il est question de destruction, d'alarme et d'incendie. Un des formateurs en vient même à imiter le cri d'un loup pour symboliser l'atmosphère bestiale qui peut se déployer certaines nuits à l'internat. Et cela se passe dans une atmosphère où les attaques du dispositif se multiplient. Quand la narratrice reprend les événements avec les jeunes, elle est surprise, et c'est cela qui la questionne, par sa propre manière de les interpeler. Elle crie, elle rappelle en hurlant tous les éléments du règlement intérieur qui ont été transgressés. Les associations du groupe font émerger un élément qui n'était pas présent dans le récit. Un des formateurs qui devait être présent à l'internat avait appelé à la dernière minute pour dire qu'il ne pourrait pas venir. Apparaît alors une autre situation dans la situation : la colère que cette formatrice peut éprouver à l'égard de son collègue. Celui-ci, présent lors de cette séance d'analyse, se sent alors pris au piège.

La question de la violence du dispositif d'intervention soulevée lors de la première séance continue : la régression dont il est question dans cette situation m'apparaît alors comme l'expression de la régression qu'induit le

dispositif d'intervention, avec tout le vécu et l'expression d'une peur panique. Lors de la première séance, le groupe a éprouvé le contenant que je propose. Au cours de cette séance, j'interviens pour évoquer le vécu de régression dans le groupe. De même que la régression des jeunes apparaît comme une réaction à la modification du contenant institutionnel qui s'opère le week-end, j'interprète la régression des membres de l'équipe comme la réaction au contenant que constitue le dispositif d'intervention vécu alors, à ce moment de l'intervention, comme inquiétant. J'énonce que l'essentiel du travail que nous faisons est de comprendre la réaction au dispositif d'intervention, ce qui permettra d'élucider la réaction de jeunes vis-à-vis du contenant institutionnel.

Lors de la troisième séance, on passe vingt minutes à trouver une date pour la séance suivante. Les arrivées sont toujours échelonnées, mais dans une moindre mesure. C'est finalement le formateur absent la fois précédente qui expose la difficulté qu'il vit avec une stagiaire, en face de qui il se sent « poreux » et pour laquelle il ressent une haine intense. Au cours des séances qui suivent, il sera beaucoup question dans les situations évoquées de relations d'emprise, de contraintes entre les personnes. Celles-ci m'apparaissent comme l'expression de l'emprise, de la contrainte, de la violence que fait vivre le dispositif que je propose.

L'atmosphère devient très lourde au fil des séances. Les retards persistent. Mon arrivée dans l'institution est difficile. J'ai l'impression à certains moments que je n'existe pas. Des modifications de la salle où nous nous réunissons induisent un vécu de bouleversement et d'insécurité. J'ai du mal à noter les entrées, les arrivées en retard. Il y a un long temps de silence avant que quelqu'un ne prenne la parole pour exposer une situation. L'idée prévaut que tout le monde doit y passer. Une formatrice évoque la difficulté qu'elle vit dans la relation à un jeune d'origine africaine qui l'accuse de racisme, du simple fait d'être européenne. Elle décrit un univers manichéen, où tout est noir ou blanc, sans nuances intermédiaires, où c'est noir contre blanc. Je comprends que, dans le transfert, le récit de cette situation figure également un vécu de l'équipe au sein du dispositif d'intervention : je suis celui qui propose un dispositif sans espace intermédiaire.

Lors d'une séance ultérieure, une formatrice expose une interrogation un peu particulière. Elle rapporte plusieurs épisodes d'interactions avec les collègues où elle se sent remise en question dans sa compétence par rapport à la question du jeu. Rapidement, au cours de cette séance, c'est le fait qu'elle soit femme qui est en question. Cette séance marque le début d'un mouvement où il apparaîtra que, dans la culture de cette équipe, exercer la contrainte liée au maintien et à l'imposition du cadre est investi comme la manifestation d'une virilité qui, au sein de l'équipe, est sur-investie. Le rapport au cadre apparaît alors comme infiltré de restes de sexualité infantile non élaborés, processus dont le point culminant est l'émergence du fait que l'équipe investit le Directeur comme un chef de meute. L'équipe semble polarisée autour d'un mâle dominant qu'elle voit

comme héros narcissique protecteur contre la psychose. L'élaboration de cet investissement du cadre s'étale sur plusieurs séances. Une dialectique commence à se déployer au sein de l'équipe : poser le cadre dans la relation éducative, est-ce recadrer de façon « *musclée* », limiter, « *castrer* », « *flinguer* » ou peut être est-ce accoucher, nourrir, accueillir ? Ces derniers verbes faisant référence aux fonctions maternelles du cadre et des processus d'identification projective qu'il implique.

La dimension de contention qui marque l'investissement par les membres de l'équipe du dispositif d'intervention traduit un déséquilibre de l'investissement de la dialectique asymétrie-solidarité. Ce déséquilibre se manifeste par une difficulté à élaborer la dimension archaïque, syncrétique, inhérente au fait pour l'équipe d'être un groupe. L'analyse intertransférentielle est bloquée, l'équipe étant mobilisée par le fait de se défendre contre les projections archaïques des sujets accueillis et les effets de sa propre sociabilité archaïque.

Face aux contenus archaïques projetés par les stagiaires, issus de la confrontation au dispositif de formation, l'équipe oppose des contre-agirs. Le contre-agir apparaît ici dans une dynamique d'équipe où la rencontre avec le stagiaire est organisée sur le plan inconscient par un fantasme que traduit l'énoncé « *la formation est un combat* ». L'équipe est polarisée autour d'un mâle dominant, véritable héros luttant contre la psychose dans les groupes. Le rapport de contention qui se déploie dans la relation au stagiaire indique que l'accent est davantage mis sur un effort de conformation comportementale aux exigences d'un dispositif que sur la construction d'un cadre à intérioriser, introjecter. Cet agglutinement des notions de cadre et de dispositif traduit un blocage de la dialectique asymétrie-solidarité, et donc un défaut d'analyse intertransférentielle nécessaire à l'exercice par l'équipe de sa fonction interprétante-instituante. Il ressort particulièrement que l'incapacité à accueillir les identifications projectives émanant de stagiaires génère un ensemble d'hyper-contenus, autrement dit des éprouvés bruts et archaïques qui ne peuvent se lier. Ce qui incite les stagiaires à avoir encore davantage recours à l'identification projective sous-jacente au passage à l'acte.

Cette logique de contention est marquée du côté des professionnels par un investissement des voies courtes de décharge et un accrochage au percept. Des troubles de l'articulation entre monde interne et monde externe entraînent une confusion entre réponse motrice et pensée. Sur le plan relationnel, prévaut une porosité propice au recours à l'évacuation par le biais de l'identification projective. L'équipe n'est pas investie comme pouvant constituer un appui. Proposer et maintenir le dispositif revient à tenir ensemble des éléments hétérogènes qui, entre eux, ne se lient pas spontanément. Émerge une dimension paradoxale du contre-agir et de la logique de contention : les membres de l'équipe sont agglutinés, indifférenciés dans une posture de contention, mais chacun se vit seul. Cette dynamique de contention va de pair avec une non-élaboration de la

dimension intertransférentielle et un blocage de l'activité introjective. En effet, le défaut d'analyse intertransférentielle induit par le blocage de la dialectique asymétrie-solidarité empêche l'équipe interprétante d'élaborer son expérience d'être un groupe et de dépasser le sentiment paradoxal d'être à la fois agglutiné et seul. Compte tenu de la difficulté à tenir ensemble comme un tout, difficulté observée en début de séance, nous pouvons faire l'hypothèse que des mécanismes de déliaison sont à l'œuvre au sein de l'équipe relativement à la question du groupe. Si l'on pose qu'il y aurait, sur le plan fantasmatique, une équivalence entre former une personne et faire un enfant, l'énoncé « *la formation est un combat* » peut s'entendre comme l'expression d'un fantasme de scène primitive qui renvoie alors à une scène destructrice : la formation est un combat au sein de l'équipe de formateurs.

C'est parce que les formateurs ne sont pas eux-mêmes contenus qu'ils s'agrippent individuellement au dispositif qui génère alors des hyper-contenus (Ferro, 2009) et devient lui-même un hyper-contenu, comme le met en évidence l'impensé pédagogique relatif à la pratique des groupes. Celle-ci apparaît davantage comme un élément institué que comme un élément instituant. La logique de contention induit une polarisation sur le dispositif qui devient un ensemble d'éléments épars à faire tenir ensemble parce qu'on peut avoir l'impression qu'ils ne tiennent pas activement ensemble (Henri-Ménassé, 2009).

Tout cela se rejoue avec l'intervenant au sein du dispositif d'intervention. Le contre-transfert de celui-ci est fortement sollicité, notamment dans son rapport à son propre dispositif. L'élaboration de la part de son contre-transfert agissant dans l'investissement de son propre dispositif lui permet d'éviter un agrippement au dispositif et d'aménager un espace où l'inattendu peut surgir.

Le tournant de l'intervention : le déploiement du moment d'écho

Les débuts de séance restent difficiles, mais progressivement émerge un moment « méta », en début de séance, juste avant l'exposé d'une situation que je désignerai par la formule « moment d'écho » : un moment où le groupe peut se constituer et chacun dans l'équipe peut s'exprimer de façon non directive sur son vécu du dispositif, qui n'est autre que la projection de sa manière d'investir les dispositifs en général. Des éléments sont ainsi verbalisés quant à la logique de contention que ravive le vécu du dispositif d'intervention (« *tout le monde va y passer, donc l'intervenant est également un mâle dominant* »). Petit à petit, les membres de l'équipe expriment la peur qu'ils peuvent avoir des phénomènes régressifs dans les groupes. Une prise de distance s'opère progressivement par rapport à une logique de combat qui se déploie à travers l'investissement d'une figure de mâle dominant, laquelle figure échoue à résoudre la question de la contenance de phénomènes psychotiques. Sont également explicités des éléments du transfert de chaque membre sur l'équipe en tant que groupe.

L'activité introjective s'en trouve stimulée, ce qui vient soutenir le travail d'élaboration intertransférentielle. Un mouvement de sexualisation devient possible entre les identifications projectives émanant de l'équipe, à comprendre comme contenu, et la capacité de rêverie de l'intervenant, à comprendre comme contenant, ces deux termes étant utilisés ici au sens de Bion lorsqu'il les symbolise à l'aide des signes ♂ et ♀ posés comme des inconnues dont la valeur reste à déterminer (Bion, 1974). De cette association entre ♂ et ♀, une idée nouvelle émerge : accueillir en soi la représentation de la défaite.

Nous en arrivons, au fil des séances, à élaborer l'idée qu'il y a une corrélation entre la dynamique d'une promotion et celle de l'équipe, à travers la métaphore de la contamination. Comprendre qu'il y a des effets de contamination entre la promotion et l'équipe constitue un tournant dans l'analyse. On se focalise alors sur l'équipe. C'est un moment d'introjection dans la mesure où ce qui était initialement projeté sur le groupe de stagiaires est ré-introjecté par l'équipe.

Lors de la neuvième séance, le groupe me semble déprimé. Un formateur, Tony, expose une situation où il a beaucoup de mal à gérer les transgressions d'un groupe de stagiaires. Mais ces transgressions apparaissent clairement comme la manifestation de la dépression des stagiaires induite par le processus de formation. Il s'en défend en faisant des reproches à l'équipe et en faisant des interventions musclées auprès du groupe déprimé. Au cours de la séance, le groupe que nous formons est lui-même très déprimé ou peut-être abasourdi par une phrase de Tony : « *qu'est-ce que mes collègues ont foutu ?* ». Il finit la séance en disant, avec une tonalité dépressive assumée, qu'il ne se sent pas proche de l'équipe.

À partir de cette séance, on va se centrer davantage sur le fonctionnement et les relations au sein de l'équipe. On comprend que l'énoncé « *la formation est un combat* », souvent repris dans les échanges au sein de l'équipe, est également sous-tendu par un fantasme de scène primitive destructrice. Je suis mis en position de faire ce qui, dans l'institution, semble faire défaut : être un tiers qui accompagne l'équipe dans l'examen de son fonctionnement et probablement propose une expérience où l'accouplement mental entre identification projective et capacité de rêverie est possible. La distinction entre analyse des pratiques et régulation d'équipe ne tient plus dans la mesure où il s'agit de restaurer la fonction contenante défaillante en traitant la logique de contention dans laquelle l'équipe se trouve enfermée.

Ce qui nous amène à nous centrer sur l'équipe, en lien avec la question des enjeux narcissiques accentués par des changements organisationnels (le passage du responsable de diplôme au pilote de projet) et des contraintes induites par l'environnement, telles que la baisse des subventions, les avancées d'une pédagogie par objectifs imposée par les instances de tutelle, le désinvestissement de l'animation professionnelle par les militants. Autant d'éléments qui tendent à affaiblir le travail sur le sens et à renforcer la logique de l'institué. Par ailleurs, seront mis au travail des enjeux relatifs à

la question idéologique de la formation comme projet de transformation de la personne.

Le moment d'écho, moment trouvé-crée

De fait, le dispositif initialement proposé reste en place, mais le moment d'écho (trouvé par eux, créé par moi, mais qui reprend des éléments de leur fonctionnement d'équipe donc créé par eux et trouvé par moi) permet de transformer les proto-émotions suscitées par le dispositif d'intervention. L'élaboration de ces proto-émotions par le biais du moment d'écho contribue à renforcer la fonction contenante de l'équipe ainsi que l'élaboration du cadre. Le fait que les membres de l'équipe prennent du recul par rapport à la logique du combat signe l'émergence d'un cadre comme une préconception non saturée. Ce processus est notamment marqué par tout le travail autour de la représentation de la défaite (par opposition à la représentation de la formation comme un combat à gagner) représentant une idée nouvelle surgissant dans une atmosphère de changement catastrophique, fruit de l'accouplement mental entre la capacité de rêverie de l'intervenant et les identifications projectives émanant de l'équipe.

C'est avec l'expérience, par l'équipe, d'être un groupe dans la confrontation au dispositif d'intervention que s'opère la prise de conscience des liens régressifs à l'œuvre dans l'institution et la possibilité de les contenir. Pour reprendre les travaux de Bleger, le cadre ne peut émerger que si l'équipe interprétante fait l'expérience de contenir les éléments de sa sociabilité syncrétique ou, pour reprendre Bion, si le groupe de travail peut contenir les éléments provenant du groupe de base. La logique de contention apparaît quand le groupe investit le dispositif précisément pour se défendre d'avoir à contenir des éléments de la sociabilité syncrétique ou de la mentalité de base inhérents au fait d'être un groupe.

Dans le champ finalement peu exploré de la formation d'adultes référée à la pédagogie institutionnelle, l'analyse inter-transférentielle apparaît comme un vecteur d'élaboration incontournable pour établir un lien, dans une équipe, entre la place laissée au groupe dans les dispositifs pédagogiques et les modalités d'investissement des dispositifs pédagogiques par cette même équipe. La notion d'inter-transfert, élaborée dans le cadre de l'approche psychanalytique du groupe permet de faire le lien entre groupalité et investissement du dispositif en pédagogie institutionnelle et illustre comment l'approche psychanalytique du groupe vient enrichir la pédagogie institutionnelle.

Bibliographie

- Bion, W.R. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Bion, W.R. (1974). *L'attention et l'interprétation : une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Paris : Payot.
- Bleger, J. (1970). Le groupe comme institution et le groupe dans les institutions. Dans

- R. Kaës (dir.), *L'institution et les institutions* (p. 47-61). Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *La Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.
- Donnet, J.-L. (2005). *La situation analysante*. Paris : PUF.
- Falla, W. (2010). *Cadre groupal et monde emboîtés en formation d'adultes ou de jeunes adultes ; les formateurs au travail lors de mises en turbulence du cadre. Recherche participante* (thèse de doctorat non publiée). Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Ferro, A. (2009). *Psychanalystes en supervision*. Toulouse : Érès.
- Fumat, Y., Vincens, C. et Étienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Green, A. (2002). *Réflexions sur le cadre*. Repéré sur le site : <http://www.spp.asso.fr/main/DebatsSansFrontiere/ApaSpp/2002/Discussions/texte3.htm>.
- Henri-Ménassé, C. (2009). *Analyse de la pratique en institution. Scène, jeux, enjeux*. Toulouse : Érès.
- Kaës, R. (1976). L'analyse inter-transférentielle. Dans R. Kaës, D. Anzieu, A. Béjarano, H. Scaglia et R. Gori, *Désir de former et formation du savoir* (p. 131-182). Paris : Dunod.
- Lourau, R. (1969). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Minuit.
- Mellier, D. (2005). La fonction à contenir. Objet, processus, dispositif et cadre institutionnel. *La psychiatrie de l'enfant*, 482, 425-499.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Roussillon, R. (1995). Les fondements de la théorie du cadre et la spécificité du travail de symbolisation groupal à la latence. Dans P. Privat et F. Sacco, *Groupe d'enfants et Cadre Psychanalytique* (p. 15-22). Toulouse : Érès.
- Vidal, J.P. (1984). De la demande d'intervention analytique dans les institutions. *Connexions*, 44, 123-139.

Willy Falla

Psychologue clinicien

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Pour citer ce texte :

Falla, W. (2013). Groupalité et investissement du dispositif dans la pédagogie institutionnelle : L'intérêt de l'analyse inter-transférentielle. *Cliopsy*, 9, 37-52.

Les adolescents, « décrocheurs » d'équipe ?

François Le Clère

Introduction

Les formateurs dans le champ de l'enseignement et du travail social développent de plus en plus de dispositifs d'accompagnement des équipes d'enseignants ou de professionnels de l'éducation spécialisée au-delà des offres de formation habituelles. Les établissements scolaires ou les structures de travail social sollicitent, en effet, des personnes extérieures pour soutenir leurs équipes. Alors qu'intervention et formation sont souvent distinguées dans leurs modalités (cadres, postures, temporalités, etc.), force est de constater qu'aujourd'hui leurs frontières se superposent derrière la demande récurrente des institutions « d'accompagnement d'équipe » (Monceau, 2003).

Doctorant-chercheur en Sciences de l'Éducation, mon travail participe de ces pratiques d'intervention en institution et de cette interrogation sur la pensée et le travail d'équipe. Dans le cadre de ma convention doctorale CIFRE¹, j'ai en effet été employé par un réseau d'établissements scolaires et de maisons d'action sociale pour soutenir la mise en place de dispositifs pédagogiques à destination d'adolescents « décrocheurs scolaires ».

1. Contrat Industriel de
Formation Recherche

Ce signifiant « décrocheur scolaire » recouvre des réalités multiples, tout en cherchant à désigner un moment fragile du parcours d'adolescents en difficulté avec l'école. En même temps qu'il qualifie la désaffiliation adolescente par rapport aux savoirs et au lieu de l'école, il exprime aussi le sentiment d'impuissance et de fatigue des professionnels. Errance-absentéisme, addictions et transgressions, caractérisent ces adolescents en décrochage qui semblent avoir construit des « solutions en impasse » (Lesourd, 1997) et une compulsion de répétition (Douville, 2010) pour résoudre les tensions du moment. Ces aléas des adolescents avec l'institution scolaire poussent les professionnels à questionner leurs pratiques et à inventer de nouveaux lieux de type ateliers relais ou accueils éducatifs de jour, aux abords ou « hors-l'école ». C'est souvent dans cette effervescence pédagogique, ou au contraire parce qu'elle rate et que sa mise en œuvre est plus délicate, que les chefs d'établissements sollicitent une intervention et un soutien externe pour l'équipe. Malgré cette demande grandissante d'analyse des pratiques dans les établissements scolaires, les cliniciens qui animent les supervisions ou des groupes d'analyse de pratique dans les institutions semblent exprimer quelques interrogations quant aux conditions de mise en œuvre de ces dispositifs et à leur pertinence.

2. Les termes de « mous » et de « passifs » ne sont pas en soi des termes conceptuels de la clinique groupale, mais je les utilise à dessein pour exprimer la tonalité du ressenti du clinicien en situation groupale d'analyse de la pratique. A plusieurs moments dans le texte, je ferai le choix de signifiants familiers ou imagés parce qu'ils me permettent d'interpréter par l'image le ressenti transféré dans le travail groupal.

3. Même si l'ensemble des noms, prénoms et lieux sont modifiés dans le texte, j'ai choisi un terme signifiant qui comme souvent dans ces lieux appelle au mouvement, à la remobilisation, où selon un terme plus récent importé du Canada à la « persévérance ».

Si les théoriciens du groupe se sont beaucoup intéressés aux éléments de cohésion de groupe ou à leurs versants conflictuels, aux liens conscients et inconscients qui structurent ces groupalités professionnelles dans leurs dimensions symbolique ou imaginaire, force est d'admettre que beaucoup de praticiens du champ de la formation ou de l'intervention clinique se confrontent à des formes d'éclatement de la pensée et à des groupalités « molles ». Nous pourrions aussi parler de sentiment de l'installation d'une inertie ou d'une « passivité »² dans le groupe (Gaillard et Pinel, 2012). L'approche de la groupalité par la notion de crise ou l'analyse des résistances a laissé peu à peu place à un discours sur l'inhibition : « *empêchement de penser* », « *difficultés à se parler et à travailler ensemble* ». Le terme de sidération circule aussi beaucoup dans le langage clinique pour qualifier ces inerties. Comment les comprendre ? Quel type de dispositif d'analyse de la pratique peut répondre à ces modalités de lien et de pensée ?

C'est à partir d'une intervention-recherche menée dans une classe-relais, que je nommerai *dynamo*³, que je souhaiterais proposer quelques hypothèses cliniques sur la groupalité, et particulièrement sur la manière dont les adolescents décrocheurs peuvent générer ce que nous qualifierons de « panne interprétative » dans les équipes (Pirone et Le Clère, 2011). S'il est entendu que l'espace psychique groupal se maille sur la trame des fantasmes internes et de l'imaginaire collectif (Kaes, 2002 ; Giust-Desprairies, 2003), mon hypothèse s'appuie sur l'idée que la groupalité d'une équipe éducative et pédagogique dépend aussi d'un autre élément organisateur, celui de la rencontre avec les adolescents. Si du côté du lien social ils sont nommés décrocheurs, les adolescents dont il est question ici semblent « accrocher négativement » l'équipe.

De l'empêchement à tisser des liens et à penser en équipe.

Ma première séance de présentation à la classe *dynamo* a été très signifiante et m'a permis d'élaborer mon dispositif d'intervention. Cette réunion inaugurale, à laquelle je participais, avait pour objectif de faire un bilan de la semaine. Le coordinateur m'accueille en me demandant de ne pas prendre part à la réunion. Il précise : « *J'ai dit aux personnes qui étaient là aujourd'hui, c'est l'observation* ». Il est un peu gêné de me le dire alors que je vis plutôt bien cet accueil cadré. C'est donc une nouvelle équipe fraîchement constituée que je rencontre : Rebecca (Conseillère Principale d'Education 4^e/3^e), Yacine (enseignant de mathématiques en *Dynamo* et 3^e), Christian (directeur des études 4^e/3^e et de la *Dynamo*), Hugues (éducateur spécialisé), Idriss, (Enseignant de technologie), Marie-Laure (Enseignante d'Arts Plastiques et de français), Isabelle (psychanalyste et psychothérapeute, responsable du *Point Écoute* et des rencontres avec les parents). C'est, pour moi, un premier « bain » dans les échanges entre enseignants, dans la manière pour cette équipe de débattre. Ma prise de

notes est parcellaire. Elle ressemble à un état des lieux de la classe constitué avec des traits caractéristiques pour chaque jeune. Le coordinateur prend un dossier, évoque le nom du jeune et les remarques fusent. Déjà je commence à être perdu dans la liste des noms et des prénoms. C'est étrange pour moi car les enseignants nomment les adolescents tantôt par leurs prénoms, tantôt par leurs noms de telle sorte que j'ai le sentiment qu'il s'agit d'une nouvelle personne à chaque fois. J'ai aussi du mal à supporter la façon d'appeler les jeunes par leurs noms de famille et j'associe sur le film *Les choristes*. Il semble que dans le Sud cette pratique soit répandue. Je crois aussi que cette première réunion est un peu asphyxiante d'informations et de propos incisifs. Ma présence à cette réunion d'équipe avait été prévue comme moment de présentation d'une possible intervention-recherche. Je n'avais pas vraiment envisagé que déjà s'y dépose une parole qui me soit en partie adressée pour répondre de ma présence et de mon désir d'ouvrir un espace de travail. Ce temps d'écoute et d'introduction dans l'équipe m'a permis de mettre à l'épreuve mon contre-transfert anticipé.

Selon Rouchy, le clinicien rêve et imagine le groupe et la mise en place du dispositif avant sa mise en œuvre : « S'il s'agit d'un nouveau groupe, il imagine dans l'anticipation les rapports qui pourraient se développer entre les patients qu'il va faire se rencontrer : le psychanalyste rêve le groupe. Dans tous les cas, ces représentations imaginaires participent de sa propre histoire – de même que le dispositif de travail qu'il adopte – et situent le groupe comme objet imaginaire pour lui comme pour les patients » (Rouchy, 2006, p. 10). Je comprends aussi que les enseignants de l'année précédente n'ont pas souhaité poursuivre : « *L'expérience a été difficile il y a eu des soucis et de compatibilité de personnes* » me dit-on. Jean-Pierre Pinel soutient l'idée que l'on présente souvent les groupes de travail en éducation comme orientés vers une même représentation-but, qui favorise la coopération et les collaborations (Pinel, 2001, p. 142). J'ai moi-même voulu aborder cette classe-relais avec l'idée trop évidente que les professionnels rassemblés autour d'une innovation pédagogique travaillaient à partir d'un projet pédagogique commun. Pinel montre à travers son expérience d'intervention institutionnelle que souvent les équipes ont à faire à des incompatibilités, des antagonismes et des oppositions qui viennent altérer cette idée de coopération et mettre en difficulté l'illusion groupale. Les dispositifs d'intervention, eux aussi, peuvent dans leur mise en œuvre s'inscrire dans l'illusion de l'équipe constituée, articulée, capable de se parler. Lors de la relecture d'après coup de mes notes, j'ai retrouvé un dessin en haut à droite dessiné à mi-chemin dans la réunion. J'y ai représenté une branche sèche épineuse dans un vase-bocal avec une fleur. Je note dans la marge un peu plus loin : « *Analyse clinique des pratiques, quelles sont les hypothèses ?* ». Cette formule est l'expression d'une inquiétude et d'une attention de ma part. Cette note pense-bête vient interroger la façon dont j'allais m'y prendre pour soutenir cette équipe dans un travail de parole et d'hypothèses.

Les six séances d'analyse des pratiques menées avec cette équipe m'ont, en effet, montré comment ce projet d'évidence « *accueillir des adolescents décrocheurs* » s'est progressivement révélé un lieu d'incompréhensions multiples et d'impossibilités de répondre des convocations adolescentes. J'ai été marqué au fil du travail par une difficulté des enseignants à faire récit de leurs rencontres avec les adolescents, à dialoguer entre eux et à croiser les regards. Lors de l'entretien de fin d'année, Idriss, l'enseignant d'histoire, parle de « *déconnexion* » pour qualifier la dynamique de l'équipe. Il commente : « *c'est vrai que l'on ne s'est pas connecté plus que ça pour préparer ce travail-là par exemple. De toute façon, ça a été ça le problème. De toute façon c'était ça... il y avait tout ce qu'il fallait dans l'équipe mais par ... je ne sais pas comment ça se fait, qu'on y a pas pensé, ça ne s'est pas mis en place, voilà* ». François Marty situe le travail du lien du côté du connexionnisme : « fluidité de la circulation de l'énergie psychique en établissant des connexions, des carrefours, un réseau, une toile, des liens qui permettent de passer d'un registre à l'autre » (Marty, 2002, p. 18). Les séances de travail avec cette équipe me mettront, au contraire, face à de l'empêchement à nouer un lien continu de pensée. Cette altération se joue à plusieurs niveaux : dans l'intervalle des séances où je ne perçois pas la constitution d'un climat et d'un fil élaboratif, entre les membres de l'équipe durant les séances, mais aussi dans mon lien identificatoire aux participants où je commence moi-même à décrocher. Marty remarque que le connexionnisme, travail du lien de représentation, de pensée et de parole, constitue « une opération transformatrice » qui s'effectue sous l'effet d'une interprétation de la réalité qui devient réalité psychique. Interpréter, ajoute-t-il c'est « créer de nouveaux liens » (*Id*, p. 19). Ici, le travail élaboratif et interprétatif sera alors mis à mal et les positionnements des professionnels auront tendance à se rigidifier du côté de l'agir. D'une machine à penser et interpréter, les réunions se transforment en machine à trier les jeunes qui restent et ceux qui sortent. Des formules types prennent place : « *il faut virer Marc il n'a fait aucun effort* », « *le directeur doit le convoquer* ». Au sein de l'équipe, j'ai aussi remarqué l'installation d'un phénomène de polarisation binaire des positions professionnelles et une rigidification des points de vue, tels que Pinel (2001) a pu déjà les décrire. En effet, un combat est à l'œuvre en permanence entre ce qui sera envisagé comme, d'une part, la fonction éducative (représentée par un couple éducateur spécialisé/psychologue) et, d'autre part, la fonction enseignante (représentée par un couple CPE/enseignant). Ces polarités sont associées chacune à un objectif de travail à mener au côté des adolescents décrocheurs : prendre soin-réparer, d'un côté et, préparer-orienter, de l'autre. Ces polarités viennent nommer deux visées qui semblent antinomique dans l'aménagement des positionnements des adultes, dans l'agencement des temporalités ou dans le choix des supports pédagogiques.

La discorde qui s'installe n'est pas de l'ordre du conflit ouvert que peut générer une crise, mais au contraire de la panne et de l'a-conflictualité. Selon Arendt, la crise a la vertu de dépasser les préjugés et les réponses

toutes faites en éducation. La crise surgit dans l'épreuve de la réalité d'une génération et fait reconsidérer les bagages habituels des réponses éducatives des adultes. Une crise, dit-elle, « nous force à revenir aux questions elles-mêmes et requiert de nous des réponses, nouvelles ou anciennes, mais en tout cas des jugements directs » (Arendt, 1972, p. 225). Ici encore, les groupes d'analyse de la pratique menés m'amènent à envisager une approche de cette dite crise comme panne. En effet, le discours de la crise laisserait penser et entendre qu'un remaniement et une réflexivité seraient à l'œuvre dans ces moments d'impasse. La crise, bien qu'ayant une connotation négative, ouvre les voix d'un changement, d'une prise de conscience dans une situation qui impose de penser et agir autrement. Elle ouvre les voix d'un passage et d'une traversée, d'une régénération éducative, pour faire écho à Arendt. Mes travaux m'amènent à proposer le terme de *panne*, non pas dans une perspective mécanique, bien que l'image puisse nous être utile pour dire les rouages institutionnels et pédagogiques à l'arrêt, mais plutôt au sens clinique du terme. La panne revêt une double attaque : celle du cadre et de la difficulté à le construire, et celle du processus. Il n'est plus question ici de mouvement et de traversée, mais bien plutôt d'un arrêt, d'un enkystement.

Un « gribouillis dans l'action » : l'impossible conjugaison des professionnels

Trop souvent les ambiances d'équipe, telle que celle que j'ai décrite, sont interprétées par les cliniciens comme des conflits de personne : « *ils ne s'entendent pas* », des défaillances du cadre « *les enseignants manquent de temps pour travailler ensemble* », voire comme une résistance au travail réflexif sans qu'on en explicite les enjeux. Même si elles peuvent avoir leurs places, ces hypothèses ne sont pas suffisantes pour comprendre la panne interprétative à laquelle ont à faire les professionnels travaillant auprès d'adolescents en décrochage scolaire. Au terme des six séances menées avec l'équipe *dynamo*, il a été difficile de mettre en place un temps de bilan collectif pour clore ce travail. J'ai choisi, dans le cadre de l'intervention recherche, et dans la continuité du travail groupal, de mener avec chacun des enseignants un entretien de recherche. Sans confondre les temporalités, ces *entretiens post* étaient menés de manière non-directive autour de l'expérience de l'année écoulée dans la classe *dynamo* et dans la rencontre des adolescents de cette classe.

Ce maniement du dispositif d'intervention illustre mon approche de la clinique d'intervention. En effet, comme le précise Gilles Monceau, « la demande d'accompagnement par les équipes professionnelles n'est jamais immédiatement lisible. Un effort de repérage des contradictions de ces demandes doit être fait. On s'apercevra souvent que ces contradictions sont au moins autant institutionnelles que propres à l'équipe. La reconnaissance de cette complexité impose aux accompagnateurs de ne pas répondre aux

demandes telles qu'elles se présentent en premier lieu » (Monceau, 2003, p. 26). L'intervention, parce qu'elle se pose aux côtés de dispositifs pédagogiques et d'équipes constituées, se retrouve aux prises avec une complexité de géométries subjectives, collectives et institutionnelles. C'est ce qui constitue selon moi la *répondance* du dispositif. Être répondant, ce n'est pas « répondre pour l'autre, c'est lui prêter un répondant face à l'épreuve » (Sibony, 2000, p. 162). Cette notion de répondant permet d'envisager la responsabilité du clinicien (« du possible qui passe par nous », p. 114), qui s'inscrit, non plus dans un contre-transfert anticipé, mais dans la direction d'un dispositif d'intervention dans le transfert mettant au travail la demande des professionnels et de l'institution. Le dispositif d'intervention est alors polymorphe et chaque fois singulier. Il se caractérise par sa potentialité et sa malléabilité, et donc par l'inventivité du clinicien.

Un entretien de recherche mené auprès d'une enseignante pourrait nous permettre de poursuivre l'appréhension de quelques-uns des processus à l'œuvre. Marie-Laure est une enseignante d'une trentaine d'années. Elle enseigne depuis 6 ans les arts plastiques « *dont 3 ans en classe avec des élèves en difficulté* » précise-t-elle. D'ailleurs, c'est ce travail « *en ZEP* » qui lui a donné le goût du métier et qui l'a amenée à vouloir rejoindre l'établissement dans lequel elle travaille actuellement. Tout au long de l'entretien, Marie-Laure fait la distinction entre le travail habituel de l'enseignant et la coloration particulière qu'a prise son travail, dans ce dispositif pédagogique. Marie-Laure tente d'expliquer que malgré ce désir d'équipe et de rencontre d'adolescents, quelque chose d'un empêchement de penser et de travailler ensemble s'est installé. Elle commente : « *Les réunions du mercredi c'était bien mais c'était pas toujours constructif je trouvais. [...] Ben tu vois c'est tout ça, c'est tout une histoire d'organisation plus que de... après il y avait l'énergie, y'avait la volonté, on a été à l'écoute de gamins, peut-être un peu trop mais voilà on a même eu, on a de l'affection quoi, pour eux. On s'est, on avait envie de ... Mais on...* ». Marie-Laure tâtonne dans sa parole, elle cherche à nommer ce qui n'a pas pris dans cette équipe. Elle cherche à nommer cet ingrédient qui n'était pas là alors qu'elle semble convaincue que la classe-relais avait beaucoup d'atouts. Elle fait alors un bruit de bouche, bruit de ballon de baudruche qui se dégonfle, et commente : « *Tu vois j'ai un espèce de gros truc qui fait comme ça. [...] Tu vois un espèce de gros gribouillis dans l'action* ». Elle essaie ensuite de m'expliquer ce qu'est ce gribouillis.

Alors qu'elle était très enthousiaste d'exercer la fonction d'enseignante en classe-relais, Marie Laure a dû revoir rapidement ses copies. Au fil de l'entretien, elle nomme le processus de dévaluation dans lequel elle s'est installée. La rencontre des adolescents qui l'a amenée à déconstruire, non seulement la conception de son métier et de sa discipline, mais aussi sa conception du travail d'équipe et son rapport à l'adolescence. Marie-Laure qualifie son travail par la discontinuité qui s'installe dans l'équipe malgré la présence de nombreux ingrédients pour que cela fonctionne. Elle s'en

étonne et remarque que cette difficulté à conjuguer les interventions dans cette équipe pluridisciplinaire (au sens des disciplines académiques, mais aussi des professions) a créé un isolement progressif pour elle. Elle associe sur la préparation de ses cours qui, elle aussi, est contaminée par cette dévaluation. Elle explique, par exemple, comment elle devient inopérante et renforce l'incertitude à faire classe : *« Moi j'essaie de trouver deux ou trois trucs mais je suis pas prof d'histoire-géographie et j'avais pas le temps. J'ai commencé à aller sur internet mais j'avais pas le temps, j'avais pas le temps de réapprendre tout. Même si je l'ai vu quand j'étais petite, tu culpabilises. Ah t'es nul, tu connais rien. Tu vois, tu te sens con, en même temps, je suis pas prof d'histoire-géo alors c'est peut-être normal que je ne connaisse pas l'histoire de l'Antiquité sur le bout des doigts, même si. Et donc voilà tout ça c'est dommage parce que tu arrives avec des cours un peu bancaux, bancals, bancaux ».*

Marie-Laure passe son temps dans l'entretien à vouloir aller sur les « terrains de travail » de la psychologue et de l'éducateur. C'est semble-t-il sa façon de pallier ce sentiment de ne pas savoir comment faire face à la difficulté en classe. *« Quand tu es prof, dit-elle, le contact avec des élèves en difficulté tu l'as tout le temps. A part que quand tu es prof dans une matière, dans un cursus normal on va dire ce n'est pas ton rôle de te pencher sur tous les problèmes. Tu renvoies l'élève à l'assistante sociale en gros si tu décèles des difficultés ou tu en parles avec l'équipe pédagogique, mais après... tu n'as pas un rôle alors que dans la dynamo tu sais que tu es là pour des élèves en difficulté et que tu as quelque chose à fournir par rapport à ça. Trouver des solutions, des sujets qui vont... alors que quand c'est le cursus général bon ben il faut que tout le monde suive en gros. Donc c'est un peu ça aussi déjà la différence ».* Dans ses identifications à l'éducateur, à l'assistante sociale ou à la psychologue, elle cherche à nommer sa place mais prend conscience qu'elle n'a pas exercé sa mission d'enseignement. L'idée de pluridisciplinarité et de constitution d'une groupalité professionnelle autour de ces adolescents ne semble pas un facteur sécurisant et structurant pour la pratique professionnelle de cette enseignante. Elle ne vit pas son rapport à l'équipe comme complémentaire (Laing, 1980) mais au contraire comme le lieu d'un regard menaçant et un renfort de l'inquiétante étrangeté déjà perçus dans le rapport aux adolescents et dans son impossibilité à préparer des cours ajustés.

L'équipe entière fera ce bilan très mitigé sur la place qu'elle a tenue pour aider ces jeunes à « reprendre pied dans des apprentissages ». L'approche socio-clinique du rapport aux savoirs signifie une double dimension sociale et subjective du savoir, qui se tisse à travers une *grammaire sociale* et une *grammaire intime*, que Boimare (2008) nomme *disposition du monde interne*. Le récit de Marie-Laure est significatif de cette façon dont elle essaie de construire sa pratique professionnelle à partir de son parcours et de ses implications. Si on l'écoute, il n'est plus seulement question de grammaire, mais aussi de conjugaison et de la manière dont ces

grammaires subjectives et professionnelles peinent à trouver les voix de la conjugaison avec les jeunes dans l'espace-classe, avec les autres collègues dans l'espace de l'équipe. Une forme d'identification mimétique fait défaut et met en souffrance l'ajustement de la pratique de Marie-Laure et sa capacité à donner du sens à son intervention.

4. Voir note 2.

Mésinscriptions adolescentes et identifications « merdiques⁴ »

Même si le langage courant dans l'équipe enseignante est de parler des « adolescents décrocheurs », il s'avère que cette classe *dynamo* est une classe de rattachage. En tout cas, elle cherche à maintenir un lien scolaire pour des adolescents absentéistes et qui manifestent un refus de travailler en classe. Vouloir renouer du lien avec ces adolescents au sein de l'école, c'est d'emblée les remettre dans des espaces et des relations qui sont pour eux difficiles. Pour la plupart, leurs parcours sont constitués de ruptures permanentes, d'entrée/sortie du collège. Remettre l'adolescent dans l'acte d'apprendre, le réinterroger dans son rapport aux savoirs, vouloir l'y tenir absolument c'est d'une certaine manière remobiliser ses fantômes, vouloir affronter ses clivages, faire face à ses stratégies inconscientes. Ces adolescents, à leur insu bien souvent, brouillent les pistes entre la scène publique du scolaire et la scène privée, où de l'intime vient tout à coup se loger là où l'enseignant ne l'attend pas : dans la classe, dans la relation à l'enseignant mais aussi dans le travail de pensée de l'équipe elle-même. Ces moments de régression et ces traces d'infantile sont récurrents dans les situations apportées en analyse de pratique. Un enseignant raconte que lors d'une sortie culturelle organisée avec les adolescents, les élèves de la classe *dynamo* jouent à cache-cache dans un parking. Ce jeu de cache-cache se présente à deux reprises : lors de la sortie et lorsque cet enseignant parle des absents de la classe, présents dans l'établissement. Ce jeu n'est pas sans nous évoquer cette problématique du présent-absent du *fort-da* freudien. L'enseignant ne comprend pas leur attitude et exprime sa colère lors de la séance alors qu'il n'a rien dit sur le moment. Ici la sidération trouve une définition, comme l'effet d'attitudes infantiles ou régressives d'adolescents qui mobilisent le regard et laissent sans voix le professionnel.

Les adolescents décrocheurs provoquent des questionnements existentiels dans les équipes et mettent en abîme des projets trop bien ficelés pour eux ; par ce lien discontinu et cette absence-présence, ils mettent au travail le négatif des institutions et des professionnels (Green, 2011). Marie-Laure à plusieurs reprises commentera le travail de la classe *dynamo* par ce terme de négatif. Après m'avoir présenté le nœud de ses difficultés, elle décrit le travail de la classe comme « *un truc en action. Donc il y a de l'action, il n'y a pas rien qui se passe. Mais par contre voilà ça fait (rire). Ça craint. Ça craint comme image ? C'est négatif ?* ». C'est bien de ce négatif, que j'ai perçu comme une modalité de pensée-en-questionnement-permanent, qui s'est mis au travail dans l'accompagnement de cette équipe. Le dispositif

pédagogique et les professionnels qui l'animent se retrouvent malmenés. J'émet l'hypothèse clinique que cette identification « merdique » s'est produite par dépôt psychique adolescent. Ils déposent et disparaissent, à perte de vue (Pontalis, 1999). Il semblerait que les adolescents déposent dans l'espace psychique groupal de l'équipe des éléments de leurs conflits internes et y produisent des décrochages. Ils ne sont donc pas des adolescents inactifs comme nous pourrions le penser, mais des agents actifs se situant ailleurs que là où les attendent les enseignants et éducateurs. Ces pratiques adolescentes ne sont pas forcément des stratégies conscientes et volontaires, mais relèvent de processus inconscients, d'actualisation et de répétitions agissantes. Les empêchements de penser tels que Boimare (2008) a pu les définir pour les adolescents, fonctionnent alors en écho dans l'équipe pédagogique à la manière de ce que Racamier (1983) et Pinel (2001) nomment l'homologie fonctionnelle. Plus encore, ces équipes instituées se caractérisent comme structures d'appel et étayage psychique pour les adolescents fragiles. La groupalité psychique prise en compte dans les temps d'analyse de la pratique n'est pas seulement celle des adultes présents mais en creux, dans le négatif, celle aussi des adolescents.

Lors des séances, il n'a pas été facile de mettre au travail les situations des adolescents eux-mêmes, tant les professionnels étaient centrés sur les relations interpersonnelles dans l'équipe, et inquiets de leurs différences de points de vue entre adultes. La prise en compte de ces mésinscriptions adolescentes sollicite la capacité de l'équipe à gérer les conflits, les clivages et les impensés en son sein. Les enseignants peinent à appréhender ces liens entre leurs difficultés à travailler ensemble et les fragilités adolescentes qui, à mon sens, effritent et déstabilisent les éléments organisateurs de la classe. La question de la transmission des savoirs n'est plus seulement à entendre du côté de la crise d'autorité et de la crise du lien éducatif interpersonnel enseignant-adolescent, mais aussi dans la capacité, au sens Winnicottien, des adultes de constituer un environnement pour l'adolescent et de penser les effets (dés)-organiseurs de ses fragilités. Du coup, c'est ici l'acuité groupale qui est interrogée et la possibilité d'inscrire les adolescents dans cette activité de pensée d'équipe, non seulement dans l'analyse des implications de chaque adulte dans le lien éducatif, mais aussi dans la manière dont imaginativement et collectivement ces adolescents sont représentés, parlés, soignés. Les adolescents décrocheurs ont une capacité à s'effacer de l'échange et de la scène de l'analyse clinique des pratiques laissant les professionnels entre eux (« *entre quatre yeux* »). C'est aussi une donnée importante pour le clinicien qui accompagne l'équipe. La manière dont il rend présent les adolescents (les re-présente), les parle, les soigne dans la parole et sa circulation jouera sur la capacité à assumer une fonction de métacadre contenant les déliaisons et les clivages. L'approche clinique des mouvements intersubjectifs dans les équipes instituées qui prennent en charge ces adolescents dans des dispositifs pédagogiques de raccrochages, ouvre une lecture nouvelle : le décrochage n'en est pas un. Le lien décroché est bien au contraire une impossibilité à se séparer, à tisser

autrement les liens, à construire des frontières. Ici, c'est l'équipe qui résonne et répond des convocations adolescentes. Elle est travaillée dans son désir éducatif et ses projets pédagogiques par les dépôts adolescents.

Conclusion : les adolescents, décrocheurs d'équipes ?

Les travaux sociologiques sont nombreux sur le décrochage scolaire et les contributions se multiplient. Quelques chercheurs ont donné des perspectives historiques récentes et actuelles sur la manière dont la recherche s'est appropriée cette question (Bernard, 2011 ; Blaya, 2010 ; Pain, 2010). Souvent, quand je parle de mon travail de thèse, mes interlocuteurs se réjouissent et expriment un vif intérêt pour ce travail. Ils pensent que je vais leur parler des causes de l'absentéisme et des symptômes du décrochage : « *des signes avant-coureurs* » me disent-ils. J'ai choisi une autre direction de recherche : appréhender le décrochage scolaire à partir de ses effets sur le travail d'équipe et sur les dynamiques institutionnelles. C'est pour cette raison que mon soutien comme formateur et clinicien dans ce réseau est passé par un travail d'intervention dans lequel se mettaient en œuvre des dispositifs d'analyse clinique de la pratique. Ma recherche se situe du côté des professionnels de l'éducation et des dispositifs pédagogiques qu'ils mettent en place pour des adolescents. Beaucoup de cliniciens le répètent : les équipes d'enseignants et d'éducateurs qui travaillent dans les dispositifs relais ont besoin de prendre du temps pour parler de ce qui se joue dans les rapports transféro-contre-transférentiels avec les adolescents. Seulement, une fois que s'ouvre cet espace d'analyse de la pratique, que se rassemble cette équipe d'enseignants et d'éducateurs, il reste au clinicien à tenir sa place faisant face aux décrochages des professionnels et à leurs empêchements de penser. La groupalité et les processus psychiques qui s'y développent sont donc le terrain d'une recherche clinique féconde.

Je soulèverai ici l'idée que le décrochage scolaire adolescent, comme empêchement d'apprendre ou besoin d'en découdre avec des adultes, est pour ces adolescents un temps nécessaire de remaniement psychique, social et donc identitaire. Le lien, nommé et imaginé comme rompu, délité, s'envisage en réalité comme omniprésent et massif. Il est un lien éducatif en négatif (« néducatif » pourrait-on dire) tant il opère au sein des liens d'équipe. Plus que des adolescents en décrochage, ce qui se donne à voir et entendre, c'est la manière dont les adolescents décrochent les équipes d'enseignants et d'éducateurs qui cherchent à renouer la relation éducative. Mes travaux de recherche sur les dispositifs pédagogiques me font prendre conscience que ces adolescents sont des « tanneurs » du « cuir » institutionnel. Ils perforent les frontières institutionnelles et remanient les relations entre le dedans et le dehors de l'école. Les adolescents, par leurs pratiques quotidiennes d'absentéisme, d'errance mais aussi de « présence acharnée », viennent réinterroger les découpages éducatifs et bouger les

frontières des institutions. Je perçois une pratique de « floutage » des frontières, de gommage des passages et des limites, d'une certaine manière d'une confusion. Très concrètement, ces adolescents décrocheurs mobilisent des réseaux et un travail de concertation partenariale. En même temps qu'il y a de l'embrouille dans les rapports institutionnels, ces adolescents amènent l'école à rencontrer les acteurs éducatifs du territoire, à sortir de leurs pratiques habituelles. Ils remanient les relations entre le dedans et le dehors de l'école sans que ce travail partenarial entre adultes ne soit vraiment pensé comme un outil d'accompagnement et de concertation. Le partenariat perçu comme un outil opérationnel est souvent idéalisé et mené sans que soit pris en compte ses effets désorganisateurs et déstructurant. Il y aurait sur ce point à poursuivre des clarifications entre ces différentes notions que sont les enveloppes, la peau, les frontières réelles et imaginaires à partir de la clinique des institutions et des équipes qui travaillent auprès des adolescents dits « décrocheurs ». Il y aurait aussi à penser les « spéculations pédagogiques » des professionnels en réaction à ce lien décroché, les amenant eux aussi au gré des déceptions et des désillusions à décrocher.

Reste à savoir comment ce temps, ce « gribouillis » dont parle Marie-Laure peut devenir un temps de rencontre à la manière d'un « squiggle game » de Winnicott. « *Un beau gribouillis, pas un gribouillis noir, un gribouillis haut en couleurs. Avec pleins de couleurs vives* » me dira-t-elle. L'enjeu clinique s'en trouve alors déplacé. Au-delà des jeux transféro-contre-transférentiels dans la relation adultes-jeunes, les éléments transférés dans le travail de pensée de l'équipe et dans le dispositif pédagogique sont aussi à prendre en compte et à saisir. L'analyse des pratiques dans les institutions avec des équipes constituées ne passe pas seulement par l'écoute et la mise au travail des implications subjectives des professionnels dans la relation aux adolescents. Cet espace de travail n'est peut-être pas seulement un lieu où parler « des adolescents difficiles », « de ce qu'ils mettent en souffrance chez les professionnels », ce n'est pas seulement « le lieu d'écoute et de soupape » pour des enseignants, mais une des conditions de l'inscription scolaire de ces adolescents au regard des réalités psychiques et modalités de liens qu'ils génèrent.

Bibliographie :

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
 Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
 Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés d'apprendre*. Paris : Dunod.
 Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*. Bruxelles : Deboeck.
 Douville, (2010). Du rituel et de l'adolescence aujourd'hui. *Adolescence*, 74, 873-886.
 Gaillard, G. et Pinel, J.-P. (2012). Actif – passif, féminin – phallique : le travail des polarités au sein des équipes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14, 113-129.
 Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Erès.
 Green, A. (2011). *Le travail du négatif*. Paris : Minuit.

- Kaes, R. (2002). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.
- Laing, R.D. (1980). *Soi et les autres*. Paris : Gallimard.
- Lesourd, S. (1997). *La construction adolescente*. Toulouse : Erès.
- Marty, F. (dir.) (2002). *Le lien et quelques-uns de ses figures*. Publications de l'Université de Rouen.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socio-analytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme et la Société*, 147, 11-33.
- Pain, J. (2010). *Déscolariser le décrochage*. Les alliances éducatives, colloque AMSE. Monterrey.
- Pontalis, J.-B. (1999). *Perdre de Vue*. Paris : Gallimard.
- Pinel, J.-P. (2001). Enseigner et éduquer en institution spécialisée : approche clinique des liens d'équipe. *Connexions*, 75, 141-152.
- Pirone, I. et Le Clère, F. (2011). Éclairages cliniques et philosophiques sur les pannes de la relation éducative entre adultes et adolescents. Communication au colloque CREF – Université Paris 10, Crise et/en éducation. Nanterre, 28-29 octobre 2011.
- Racamier, P.-C. (1983). *Le psychanalyste sans divan, La psychanalyse et les institutions de soins psychiatriques*. Paris : Payot.
- Rouchy, J.-C. (2006). La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels. *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, 47, 9-23.
- Sibony, D. (2000). *Don de soi ou partage de soi*. Paris : Odile Jacob.

François Le Clère
Université Paris 8 St Denis

Pour citer ce texte :

Le Clère, F. (2013). Les adolescents, « décrocheurs » d'équipe ? *Cliopsy*, 9, 53-64.

L'instabilité des liens affectifs dans la vie des enfants et des adolescents placés : questions institutionnelles et accompagnement clinique

Sonia Altoé et Magali Silva

Introduction

Cet article a pour objectif d'analyser les effets subjectifs liés aux fréquents changements auxquels sont soumis les enfants en situation de placement dans une institution d'accueil nommée « abrigo » au Brésil. Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle les changements fréquents de logement, l'instabilité ou la perte de liens affectifs, peuvent rendre difficile le maniement singulier de la détresse structurale (*Hilflosigkeit*), notion proposée par Freud (1895) comme un élément de structure dans la construction de l'appareil psychique.

La réalité sur laquelle nous travaillons et que nous prenons comme référence centrale est la situation de placement en « abrigos », c'est-à-dire en centres d'accueil, des enfants négligés, maltraités, abusés et abandonnés. Tout au long de cette analyse, nous tenterons de montrer que le défi de l'intervention de l'État serait d'offrir non seulement une structure matérielle adéquate mais aussi une qualité d'accueil qui préserve la construction singulière de la subjectivité des enfants et des jeunes. En ce sens, nous présentons quelques cas d'enfants suivis et nous montrons les relations entre, d'une part, les ruptures de liens et les changements de résidence de ces enfants et, d'autre part, la souffrance à laquelle ils sont confrontés. Nous mettons d'emblée en évidence comment certains éléments de la loi de la protection de l'enfant ainsi que des aspects du fonctionnement institutionnel ne favorisent pas l'accueil des enfants et des adolescents.

Cette recherche utilise les informations provenant des assistantes sociales, des éducateurs et d'autres professionnels des « abrigos », ainsi que celles produites dans le cadre de l'accompagnement clinique des enfants et des adolescents. L'« abrigo » qui est l'objet de cette recherche est un centre municipal d'accueil temporaire localisé à proximité de l'Université de l'État de Rio de Janeiro. L'accompagnement clinique fait partie du travail de recherche intitulé « Enfant et adolescent en situation de vulnérabilité sociale : une étude sur la détresse, l'angoisse et les processus d'identification ». L'équipe de recherche qui réalise l'accompagnement clinique est composée de la coordinatrice et des étudiants de master et de doctorat.

Questions de législation

La loi concernant l'Enfant et l'Adolescent (ECA), en accord avec la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), a été promulguée au Brésil en 1990 pour défendre les droits spécifiques de cette population considérée comme sans défense et « en construction ». Cette loi reconnaît et affirme que la famille est fondamentale pour le développement et la construction de l'enfant. L'article 4 établit que c'est le devoir de la famille, de la communauté, de la société en général et des pouvoirs publics, d'accorder une absolue priorité au respect des droits à la vie, la santé, l'alimentation, l'éducation, le sport, les loisirs, la professionnalisation, la culture, la dignité, le respect, la liberté et la convivialité familiale et communautaire.

La loi affirme le droit de l'enfant à être élevé dans une famille, mais donne aussi la possibilité au Ministère Public d'évaluer les cas où il doit être éloigné de sa famille d'origine et adressé à une famille de substitution, sous forme de garde, de tutelle ou d'adoption. Dans ce cas, des normes sont définies pour la prise en charge des enfants et adolescents et, par conséquent, de nouvelles institutions spécialisées dédiées à leur accueil sont mises en place. L'ECA établit de nouvelles règles pour les différents établissements consacrés à ce public, en stipulant, dans l'article 92, qu'ils doivent travailler dans le sens de la préservation des liens familiaux.

La première disposition de la loi est que soient d'abord épuisées les possibilités de réintégration de l'enfant dans la famille d'origine avant son orientation vers une famille adoptive. Selon Silva (2004), dans une recherche qui a décrit les caractéristiques des « abrigos » du pays, 87 % des résidents des « abrigos » ont une famille. Ceci signifie que la majeure partie des enfants et des adolescents qui sont dans des « abrigos » restent en attente de réintégration dans leurs familles. Néanmoins, la réalité se révèle beaucoup plus difficile. Les assistantes sociales qui accompagnent les enfants de notre recherche nous indiquent que le contact avec la famille est difficile, car les responsables des enfants ont de longues journées de travail, habitent dans des localités éloignées, ne présentent pas les conditions matérielles satisfaisantes pour recevoir l'enfant ; le lien familial étant très détérioré, dans de nombreux cas, il n'y a guère d'intérêt à sauvegarder la relation parent/enfant.

Le placement en « abrigo » signifie que l'institution familiale a été considérée par les instances compétentes comme incapable, au moins provisoirement, de satisfaire les droits fondamentaux de l'enfant, selon l'article 4 de l'ECA. Ceci peut aussi renvoyer aux difficultés à remplir une fonction essentielle à la construction subjective, celle d'offrir une place dans la généalogie familiale et donc, dans ce qu'on nomme transmission de la filiation, avec des références familiales claires et stables sur lesquelles l'enfant puisse s'appuyer pour construire sa subjectivité.

L'accueil institutionnel

A partir de l'homologation de l'ECA en 1990, il a été nécessaire de construire un réseau d'accueil de l'enfant très différent du précédent, qui se basait surtout sur l'existence des grands internats et des séjours de longue durée (Altoé, 2008a). Plus de deux décennies se sont passées depuis et on doit se poser avec insistance la question de savoir si les institutions qui ont été créées sont en mesure de répondre aux exigences de l'ECA en matière de respect des droits de l'enfant afin de favoriser son développement émotionnel et de préserver sa santé mentale.

Pour étayer notre argumentation, nous allons présenter des faits souvent semblables à ce qui existait avant 1990 et qui posent problème. D'autres recherches et d'autres analyses de ce fonctionnement seraient nécessaires ; des perspectives d'action repérables seraient souhaitables pour que les autorités responsables puissent planifier et exécuter une politique publique conforme à ce que la loi recommande (Altoé, 2008b).

Selon l'ECA, l'accueil en « abrigo » des enfants qui se trouvent en situation de vulnérabilité sociale et familiale représente une possibilité de garantir l'attention, la protection, l'éducation, ainsi que de nouveaux liens sociaux et le développement de l'autonomie. Cependant, certaines caractéristiques du fonctionnement institutionnel de l'« abrigo » renforcent la situation d'instabilité qui traverse la vie des enfants et qui a justifié le placement lui-même. Nous mettons en évidence tout au long de cet article, quelques unes de ces situations qui se caractérisent par le changement fréquent de logement et l'instabilité des liens affectifs dans le quotidien de ces enfants.

L'équipe « technique » de l'« abrigo » est composée d'assistantes sociales et de psychologues qui sont des fonctionnaires de la municipalité. Une première caractéristique du fonctionnement de l'« abrigo » est l'alternance des éducateurs, hommes et femmes, qui travaillent directement avec les enfants au cours de leur séjour, dans des équipes qui prennent le relais d'un jour à l'autre après une longue journée de travail. Ils sont mal rémunérés (ils perçoivent un salaire minimum) et ne reçoivent pas la moindre formation pour ce type de travail. Ils ne sont pas fonctionnaires de la municipalité mais employés par des ONG.

L'un des objectifs majeurs du placement est de permettre la recherche d'alternatives à la situation de l'enfant. Dans ce sens, le placement dans l'« abrigo » a un caractère provisoire et il doit être bref. Mais les difficultés de réalisation de cet objectif sont tellement grandes que les enfants et les adolescents restent souvent là pour de longues périodes, plusieurs mois et, dans certains cas, plusieurs années. De plus, l'accueil n'offre pas les conditions nécessaires à la préservation de l'individualité de chacun : il ne permet pas d'avoir à sa disposition des objets personnels comme des vêtements ou des chaussures. Les enfants utilisent ce qui est disponible et portent rarement plus d'une fois le même vêtement ; en général, ce sont des habits donnés, qui peuvent être abîmés ou qui ne sont pas à leur taille.

Une autre caractéristique institutionnelle est le type de logement (« maison », dortoir) qui est organisé par groupes d'âge, de sorte que l'enfant change de place quand il change de groupe d'âge. Si on peut penser que l'objectif de ce critère d'organisation est de faciliter le travail des adultes, de protéger l'enfant et de favoriser le lien social entre les enfants, il ne favorise cependant pas la construction du lien affectif avec l'adulte et mène à des difficultés dans le cas de fratries. Un cas que nous avons suivi illustre cette situation : malgré leur attachement, trois frères ont habité séparément, chacun dans une « maison » différente au moment du placement. Il est important de souligner que ce fonctionnement est en contradiction avec la recommandation de l'ECA selon laquelle les fratries doivent rester groupées.

La question fondamentale que nous soulevons ici est celle de l'adéquation du dispositif à sa propre finalité. Par exemple, il n'offre pas un espace adéquat pour la réalisation des activités de loisir et de sport. Celles-ci s'effectuent à l'extérieur et dépendent des initiatives des éducateurs et de l'offre d'autres institutions. Ces facteurs rendent difficile la continuité d'activités fondamentales, y compris comme possibilité de construction d'autres liens sociaux, au-delà des murs de l'« abrigo ».

Un autre aspect significatif concerne les transferts d'un « abrigo » à un autre, soit à la demande des assistantes sociales pour des raisons disciplinaires ou pour une meilleure orientation, soit à la suite d'une fugue de l'enfant ou du jeune. Ceci a pour conséquence le passage par divers « abrigos » dans un temps relativement court, comme c'est le cas de l'adolescent Humberto que nous verrons plus loin.

Un autre point important est celui du rapport de l'institution d'assistance et de protection avec les institutions judiciaires. Pour orienter les cas, l'institution d'assistance dépend des décisions des institutions judiciaires, ce qui génère de nombreuses difficultés. Nous nommons ce processus « léthargies bureaucratiques ». Nous témoignons, par exemple, du cas d'une mère dont le lien avec son fils était très fragile et qui a attendu plusieurs mois une autorisation de l'amener chez elle pendant les fins de semaines, tandis que ses visites à l'enfant dans l'« abrigo » devenaient de plus en plus rares. La lenteur du processus de jugement qui destitue la famille naturelle et propose l'adoption de l'enfant est aussi un fait habituel, de même que la lenteur du processus d'adoption. La question se pose de savoir s'il est pertinent que tant de décisions soient réservées à des institutions judiciaires. De plus, il n'est pas certain que ces mêmes institutions, surtout dans les grands centres urbains, présentent les conditions permettant de défendre les intérêts de l'enfant, comme le prévoit l'ECA. Il est important de noter que le temps d'attente des enfants est long et, selon nos analyses, cette difficulté augmente en fonction de la structure d'accueil offerte en attendant la décision définitive. Ce phénomène est devenu si évident et préoccupant que, au cours du second semestre 2010, le Juge de l'Enfant, de l'Adolescent et de la Personne âgée de Rio de Janeiro a mis en place un

vaste collectif de travail qui fonctionne tous les six mois, dans l'« abrigo » même, avec pour objectif de faciliter l'orientation des cas. Cette initiative des professionnels du système judiciaire est louable, mais sera-t-elle une solution à moyen terme ?

Malgré les difficultés, l'« abrigo » remplit certainement une fonction sociale importante. C'est pourquoi des changements sont nécessaires pour assurer un accueil plus individualisé, qui favorise le développement socio-affectif des enfants et des adolescents, à un moment particulièrement difficile de leur vie.

Habituellement, l'équipe d'un « abrigo » est composée d'une majorité de travailleurs sociaux et bénéficie rarement de l'apport d'un psychologue, comme c'était le cas sur le terrain de cette enquête. L'accompagnement psychanalytique dispensé par notre équipe à quelques enfants se révèle, selon les assistantes sociales, très important, surtout dans les cas où des faits de violence, la séparation ou la perte des parents, les changements constants, la maltraitance ou la violence sexuelle laissent ces enfants ou ces adolescents très angoissés, confus, déprimés, enragés, sans qu'ils puissent comprendre ce qui est en train de leur arriver ou sans perspective sur ce qui va leur advenir.

Caractéristiques de la pratique clinique

Le travail d'accompagnement clinique individuel mis en place répond à la demande des assistantes sociales de l'« abrigo » et a été approuvé par la coordinatrice de la recherche. Les accompagnements sont réalisés par l'équipe à raison d'une à deux fois par semaine, selon les cas et la disponibilité du psychologue, les cas étant discutés en contrôle hebdomadaire.

Les assistantes sociales sont entendues par notre équipe à l'université, quand elles sollicitent par téléphone un accompagnement pour un enfant ou un adolescent. Nous recueillons les rares informations qu'elles nous apportent sur leur histoire, sur le motif du placement et sur la demande d'accompagnement. Si le lien familial existe, nous fixons des entretiens avec le responsable de l'enfant, en général la mère. L'accompagnement clinique, réalisé par la coordonnatrice de la recherche et par les étudiants du programme de formation en psychanalyse, dans les bureaux du Service de Psychologie Appliquée (SPA) de l'Université de l'État de Rio de Janeiro (UERJ), est d'orientation psychanalytique. Nous ne visons pas l'adaptation des enfants aux institutions sociales (ce qui serait un travail pédagogique), malgré ce qui peut être perçu en ce sens par les assistantes sociales et les éducateurs, puisque l'un des premiers effets de l'entrée en traitement est la diminution de l'angoisse, qui permet un meilleur rapport avec le groupe de vie.

L'accompagnement réalisé en dehors de l'« abrigo » permet de minimiser les

interférences institutionnelles, à la fois dans les faits et dans l'imaginaire de l'enfant et de l'adolescent. Néanmoins, il est la cause d'une certaine irrégularité de la venue des enfants plus petits aux consultations, du fait qu'ils sont accompagnés par les éducateurs. Nous pensons que cela est dû aux difficultés organisationnelles et au nombre réduit d'éducateurs pour assurer le quotidien de l'« abrigo » et les diverses activités à l'extérieur. Dans certains cas, l'absence des enfants ou de longs intervalles de fréquentation interfèrent avec le déroulement du traitement. Nous tenons également compte des effets du fonctionnement de l'institution universitaire, tels que les grèves et les vacances, et nous cherchons à maintenir un rythme hebdomadaire d'accompagnement de manière à éviter de répéter l'instabilité des relations affectives dans la vie des enfants.

Changements de logement, rupture des liens affectifs et temps d'attente

Nous présentons dans ce qui suit des éléments du bilan social de quelques uns des cas reçus et de brefs commentaires sur l'accompagnement clinique, afin d'explicitier la réalité sociale de ces enfants et la difficulté de reconstitution de leur histoire. Nous ne visons donc pas une discussion de cas cliniques mais plutôt une mise en évidence de l'instabilité de leurs références familiales et institutionnelles, durant leur séjour dans l'« abrigo », dans l'attente d'une solution ultérieure pour leurs vies.

João, Daniel et Lucio

Ce sont trois frères âgés de trois, six et sept ans au moment de leur premier placement. Ils ont été hébergés pour la première fois après avoir été trouvés en situation d'exploitation sexuelle en compagnie d'un adulte et ils ont été transférés au bout d'un mois dans un autre « abrigo », plus proche de la résidence des membres de leur famille. L'assistante sociale a réussi à prendre contact avec la mère et le grand-père maternel ; la mère a prétendu ne pas pouvoir recevoir les enfants du fait de difficultés financières, mais le grand-père maternel, en répondant au désir de sa femme, a été d'accord pour prendre soin des enfants jusqu'à ce que la mère puisse mieux s'organiser pour les recevoir. Après dix mois de séjour dans l'« abrigo », les enfants sont allés habiter avec leur grand-père et son épouse, en même temps que deux autres enfants adoptés auparavant par le couple. Ils sont restés quatre mois dans la maison du grand-père qui les a renvoyés de nouveau dans l'« abrigo », en alléguant que leur comportement *« était au bord de la bizarrerie et ébranlait l'ordre familial »*. Dès ce moment, il ne s'est plus montré désireux d'un quelconque contact avec les enfants. L'assistante sociale responsable de ce cas rapporte que le grand-père décrit des scènes où l'enfant le plus petit défèque partout dans la maison, urine au lit, salit la nourriture, fait alliance avec des bandits, incite sexuellement d'autres enfants, allant jusqu'à menacer son grand-père d'un

couteau. Dans l'« abrigo », il était considéré comme très agité — plus que ses frères — incitant d'autres enfants à des jeux sexuels qui, dans son vocabulaire, incluaient « *sucer* », « *saisir la bite* », « *baiser* ». Fréquemment, lorsque les autres enfants refusaient ces jeux, des bagarres éclataient. Dès que les occasions se présentaient, il touchait les organes sexuels des adultes et des enfants, à tel point que sa présence rendait les enfants plus agités. En même temps, cet enfant (le plus jeune) est très séducteur, si bien que tous les éducateurs l'aiment bien. L'assistante sociale note encore que les frères sont très liés entre eux, se réfèrent les uns aux autres et se défendent lors des bagarres, bien qu'ils soient dans des « maisons » séparées dans l'« abrigo ». L'assistante sociale est davantage préoccupée par le plus jeune mais demande de l'accompagnement pour les trois car ils sont tous très inquiets et perturbent la convivialité lorsqu'ils sont en groupe. Six mois après ce second accueil, les possibilités de rapprochement avec la famille étant épuisées, l'équipe de l'« abrigo » a proposé l'orientation des enfants vers une famille adoptive. En août 2009, les enfants étaient toujours dans l'« abrigo » où ils résidaient déjà depuis 18 mois et où ils bénéficiaient d'un accompagnement psychologique depuis environ un an. Selon nous, l'accompagnement de ces enfants permet vraiment de travailler les situations traumatiques vécues, de préserver les liens sociaux et de redonner de grandes chances de succès à l'insertion dans une famille, si l'offre de ces nouveaux liens familiaux ne tarde pas trop à se présenter.

Compte tenu du retard de la décision du juge susceptible de les orienter vers une famille adoptive, grâce aux effets de nos propres actions auprès des assistantes sociales, le lien avec la mère a pu être retissé. Cette nouvelle réalité a permis le placement des enfants dans une famille d'accueil, au début de 2010, tout en maintenant des rencontres avec la mère tous les quinze jours, en attendant qu'elle s'organise pour reprendre ses enfants. Le changement intervenu dans leur vie a eu des effets très importants que nous avons pu observer au cours des consultations et qui se sont prolongés après leur sortie de l'« abrigo ». Ces effets se traduisent par des inventions et des solutions qu'ils ont construites pour faire face aux conflits et aux difficultés de leur histoire. L'écoute des assistantes sociales et de la mère qui les a accueillis a également dénoué la situation et permis une bonne interaction avec la famille d'accueil.

Luis

Luis a 13 ans et réside en « abrigo » depuis un an. Il a été rencontré dans la rue par des policiers : alléguant les mauvais traitements infligés par sa mère, il racontait que ce n'était pas la première fois qu'il fuguait et affirmait qu'il ne voulait pas retourner vivre avec elle. L'assistante sociale déplorait qu'il ne veuille pas habiter chez sa mère qui, elle, affirmait vouloir son retour à la maison. Pour faciliter la réintégration familiale, recommandée par la législation, il a été orienté vers un accompagnement psychologique. Son histoire révèle un parcours itinérant, un passage par plusieurs

hébergements. A l'âge de dix mois, sa mère l'a laissé chez son grand-père maternel et l'épouse de celui-ci. À la séparation du couple, Luis a habité avec le grand-père quelque temps. Ensuite, il est allé habiter chez une amie de son grand-père, qui s'était engagée à prendre soin de lui ; de là, il a fugué puis il a été placé pour la première fois (il ne sait pas dire à quel âge). Il est sorti de l'« abrigo » pour aller habiter chez une tante, sœur du grand-père. Fin 2007, il est venu à Rio habiter avec sa mère qu'il connaissait mal. Selon elle, il a fait toutes sortes de bêtises chez elle et lui a rendu la vie « *infernale* ». La mère raconte encore que, quand elle essayait de parler avec lui, il restait muet et recommençait ses bêtises. De plus, quand elle perdait patience, elle le battait. Après l'un de ces incidents, il a fugué, il est resté un mois dehors, il a été retrouvé et il est revenu habiter avec sa mère, mais ils se disputaient beaucoup. Il restait seul à la maison quand il n'allait pas à l'école, car sa mère travaillait. C'est lors d'une nouvelle fugue qu'il a été ramené à l'« abrigo ».

Luis a du mal à raconter son histoire et sa mère n'arrive pas non plus à parler de la sienne ou de celle de son fils sans que des moments d'angoisse ne surgissent, interrompant le récit à plusieurs reprises. Les consultations sont surtout occupées par des activités de dessin qu'il commente seulement avec des mots isolés et évasifs, en général après sollicitation. Il a l'habitude de demander à revoir ses dessins. Il les regarde calmement et fait rarement des commentaires, mais il lui semble important de les revoir pour reprendre un fil par lequel il poursuit sa relation avec l'analyste. Au cours d'une séance, après une longue période sans accompagnement, ce qui pourrait avoir suscité un sentiment d'abandon, il dessine un bateau à voile et, en réponse à la sollicitation à en parler, il dit : « *c'est un bateau abandonné sans histoire* ». Par cette phrase, il nous semble synthétiser sa difficulté, observée pendant le traitement, à tisser des éléments qui lui permettent de construire une histoire personnelle et familiale.

Alice

Alice a seize ans. Elle a vécu en compagnie de son arrière-grand-mère depuis sa naissance jusqu'à l'âge de deux ans, au moment où celle-ci est décédée. Elle a habité ensuite chez des oncles dans plusieurs maisons. On lui a dit que sa mère était décédée et elle n'a pas d'informations sur la famille de sa mère. Elle raconte avoir souffert d'agressions de la part de ses oncles, y compris d'avoir été « *abusée sexuellement* » par un oncle âgé de seize ans. Quand elle a eu douze ans, son père est revenu et elle est allée habiter avec lui et sa grand-mère paternelle. À quatorze ans, elle s'est trouvée enceinte de son père. Elle a quitté la maison de sa grand-mère quand le voisinage a pris connaissance de sa grossesse et que son père a commencé à être menacé. Le fait a été dénoncé au Conseil Tutélaire et elle a été orientée vers un « abrigo » quand son bébé a eu six mois.

L'orientation vers un accompagnement thérapeutique était motivée par le fait que l'adolescente ne prenait pas suffisamment soin de l'hygiène du bébé

qui pesait seulement cinq kilos, alors qu'il était âgé d'un an. Malgré l'attention des assistantes sociales et des médecins, la situation ne s'était pas améliorée. Après quelques séances d'accompagnement, elle a exprimé, en parlant de ses cauchemars à répétition, son conflit entre un désir de mort du bébé et ses tentatives pour le protéger. Elle a pris la décision courageuse et affectueuse de le confier pour une adoption (nous avons su qu'après la séparation et l'adoption, le bébé avait pris rapidement du poids). Il lui a fallu six mois de travail intense, de grande angoisse, de douleur et d'essais pour comprendre ce qui lui arrivait et repenser son entrée dans l'adolescence. Ensuite, elle a fugué de l'« abrigo ». Ce cas a inauguré notre pratique clinique dans le cadre de la recherche.

Paulo João

Paulo João a neuf ans. À deux ans, un voisin l'a rencontré sur la Place Quinze et l'a amené au commissariat de police. Il a ensuite été adressé à l'« abrigo » actuel. Il raconte qu'il habitait avec sa mère qui consommait des drogues et deux de ses frères âgés de deux et sept ans, et que son frère âgé de onze ans habitait chez sa tante. Son père est en prison. Il dit avoir tenté de « *taper avec une arme* » sur sa mère. Il raconte qu'elle buvait beaucoup, qu'elle « *restait défoncée* », qu'elle le battait avec un balai, qu'elle lui laissait des marques de chaussures sur le corps et que, de temps en temps, elle « *larguait les enfants dans la rue* ». Une dame, que Paulo João aimait, a pris soin de lui pendant un temps, mais elle est décédée. Après son placement, l'assistante sociale, dans son effort pour rencontrer sa famille, a localisé une tante qui disait vouloir en prendre la responsabilité, de même que le grand-père paternel, qui confirmait les histoires racontées par Paulo João et disait que son fils, qui purge une peine de réclusion, n'avait pas enregistré la naissance de son petit-fils. Mais tous deux ont abandonné l'idée de se porter responsables de l'enfant. Au cours de la recherche de ces contacts, en janvier 2008, Paulo João fut transféré vers un autre « abrigo ». Trois mois après, il est retourné dans l'« abrigo » actuel, orienté par le « Central Carioca de Recepção » car, là où il était, il fuguait beaucoup pour essayer de rencontrer son grand-père. Après l'abandon confirmé du grand-père et sans aucune nouvelle de la mère, malgré les recherches faites par le programme « Je recherche ma famille » depuis le 21 août 2007, l'assistante sociale a envoyé l'« Avis d'Abandon » et, le 12 mai 2008, a suggéré l'orientation de l'enfant vers le secteur « Accueil en Famille Adoptive ». Jusqu'en août 2009, il est resté dans l'« abrigo », en attente d'une décision judiciaire.

Pendant les séances d'accompagnement, il présente d'énormes difficultés à parler de n'importe quel sujet et dit ne pas vouloir parler de son histoire. Quelquefois, il affirme vouloir retourner dans l'« abrigo » précédent pour retrouver son grand-père ; d'autres fois, il veut rester là où il est ou encore dit qu'il veut une autre famille. La lenteur de la décision judiciaire — « *seul le juge le sait* », a-t-il dit — rend difficile un quelconque projet d'avenir, aussi bref soit-il, ce qui semble le bloquer. Bien qu'il soit un garçon

intelligent, il a peu d'intérêt pour l'école. Quand il sourit, il a une expression espiègle. Pendant le second semestre 2010, il a reçu des visites d'une famille qui manifestait l'intention de l'adopter.

Inès

Inès a seize ans. Enfant, elle a été amenée par sa mère chez sa grand-mère qui vivait dans un autre État (Maranhão). Elle a vécu avec sa grand-mère et ses frères, loin de sa mère qui vivait à Rio, sans contact et sans nouvelles d'elle. L'adolescente ne fait aucune allusion à son père. Dans l'état du Maranhão, elle a décidé de partir de la maison de sa grand-mère et d'aller habiter avec des amies et elle s'est mise à consommer de la drogue et de l'alcool. Elle est tombée enceinte. À sa grand-mère, elle a demandé de prendre contact avec sa mère et manifesté le désir de retourner à Rio. Elle y est retournée pour habiter avec sa mère. Mais la cohabitation, selon Inès, est devenue perturbée et insoutenable, surtout après la découverte de sa grossesse par sa mère. Elle dit que les mauvais traitements, les rejets, les violences corporelles et psychologiques sont devenus constants, au point que les voisins ont appelé le Conseil Tutélaire.

Sa cousine et sa tante ont obtenu sa garde temporaire et celle de son bébé. Mais la situation s'est compliquée et, la tante ayant abandonné sa garde, Inès a été orientée vers un « abrigo ». C'est là qu'elle s'attache à son enfant et le considère comme sa seule raison de vivre. Toutefois, cette relation se révèle confuse et fluctuante, alternant entre attention et maltraitance, entre inquiétude et indifférence. Parfois, elle prend un soin excessif de l'hygiène de son enfant, lui témoigne de la tendresse et de l'attention et, à d'autres moments, elle l'abandonne à son propre sort, s'irrite et le frappe ; ou encore, en visite chez sa mère, elle le laisse enfermé avec son beau-père qui, selon ses propres paroles, a quelquefois séduit le garçon. Inès travaille et étudie mais elle a de fréquents moments de solitude au cours desquels elle pleure beaucoup. Lors de nos accompagnements, elle parle d'« *angoisse* » et de « *sensation étouffement* ». De temps à autre, elle consomme de nouveau du « crack » et dit parfois avoir « *peur de faire une bêtise* », « *une folie* », racontant à l'assistante sociale qu'elle a envie de tout abandonner et de se tuer. Elle dit ne pas avoir de perspective de vie, dans la mesure où elle ne veut plus rester dans l'« abrigo », qu'elle ne peut pas retourner chez sa mère qui ne la soutient pas, qu'elle ne veut pas retourner dans le Maranhão, car « *là-bas c'est difficile de gagner sa vie* ».

Pendant l'accompagnement, après une énorme déception par rapport à sa mère, elle a fait une tentative de suicide et a été hospitalisée dans un hôpital psychiatrique pendant quelques jours. Marquée par cette expérience dans un hôpital de « *cinglés* », Inès ressent encore une forte rancune envers sa mère, malgré son désir pressant de changer d'attitude. Quelques mois plus tard, l'analyste est informé qu'Inès a fugué de l'« abrigo » en emmenant son fils, pour habiter avec son amoureux, un ancien fonctionnaire, qui a été lui-même placé là avant ses dix-huit ans.

Humberto

Humberto a seize ans. Selon sa mère, quand il était enfant, il se comportait différemment à l'école. À l'âge de huit ans, il a été orienté vers une institution Pestalozzi puis vers un service de psychiatrie. Avec un diagnostic d'hyperactivité, il a bénéficié d'un accompagnement psychiatrique et psychologique pendant six ans. Il a huit frères, certains du même père et d'autres de pères différents. Il raconte avoir vécu avec son père et sa mère jusqu'à l'âge de six ans. Ensuite, son père est allé habiter dans une autre commune et n'a plus jamais donné de nouvelles. Les neuf enfants ne vivaient pas ensemble, quelques-uns habitaient dans la maison de la mère et d'autres dans la maison de la grand-mère, qui se situait dans un quartier éloigné. Avec la maladie de la grand-mère, ils sont retournés vivre chez leur mère et la situation est devenue chaotique et insupportable, selon cette dernière. Elle raconte qu'à l'arrivée de Vitorio (son fils « *qui ne marche pas droit* »), Humberto s'est impliqué dans des petits vols, est devenu agressif, renfrogné, allant jusqu'à l'agresser physiquement par deux fois, avec son frère. La mère a appelé la police qui les a amenés au commissariat puis dans un établissement socio-éducatif où ils sont restés en internat pendant quarante-cinq jours. Ils ont ensuite été placés dans un « abrigo », car la mère n'a pas voulu qu'ils reviennent chez elle. Humberto nous informe qu'il est déjà « *resté dans la rue* » et qu'il est passé par cinq « abrigos » différents (données qui sont confirmées par son dossier social), pendant une période de deux ans. Il fait preuve d'agressivité avec certains camarades de l'« abrigo » et de son lieu de stage, et avec des membres de l'équipe qui, selon lui, « *lui pourrissent la vie* » et « *s'acharnent sur lui* ». Selon les rapports, son comportement agressif est constant et se manifeste soit par de simples menaces, soit par des passages à l'acte, ce qui pour nous pourrait être la cause des divers changements d'« abrigos ».

Les situations présentées ici montrent la singularité de chaque cas, ainsi que l'éclatement des histoires de vie de ces enfants, caractérisées par des changements constants de logement et par l'absence de repères durables grâce auxquels ils pourraient construire leur subjectivité. Dans ce qui suit, nous allons analyser plus particulièrement la notion de « détresse », considérée comme structurelle par Freud (1895), et le processus de construction de l'appareil psychique dans lequel la famille ou des substituts familiaux jouent un rôle important et représentent une référence stable pour l'enfant, processus qui reste perturbé pour cette population.

« Détresse » et famille

Freud, dès le début de son œuvre, se consacre à l'étude du processus d'humanisation du bébé et de la construction de l'appareil psychique. En 1895, dans le texte intitulé « Esquisse pour une psychologie scientifique », il formule la notion de « détresse » et lui attribue une fonction fondamentale

dans la structuration psychique. La « détresse » se réfère à la dépendance à autrui du bébé humain à sa naissance pour son auto-conservation. L'aide externe ne se réduit pas à la satisfaction d'un besoin, elle introduit l'enfant dans l'ordre symbolique, dans la mesure où elle requiert la fonction de communication. L'état de dépendance serait intolérable pour l'enfant qui commencerait à construire des stratégies pour contourner cette position radicale de « détresse » lui permettant de constituer un appareil psychique, fait humain par excellence. L'homme n'étant pas un animal orienté par des instincts mais un être marqué par le langage, il doit inventer des modes de relation avec le monde. L'invention de ces modes, propre à chacun, est ce que Freud décrit comme la construction singulière du psychisme.

Le complexe d'Œdipe est utilisé par Freud (1909-1924) pour expliquer comment se constitue, sur la base des premières relations infantiles, l'organisation psychique et, par conséquent, comment se produit la construction du symptôme névrotique, c'est-à-dire comment chacun va construire un récit sur soi, par le lien avec les personnes qui lui sont les plus proches au cours de ses premières années de vie. À travers le roman familial, mis en scène dans les affects agressifs et amoureux que les enfants destinent aux parents, se construit un mode de relation affective avec le monde.

La « détresse » serait ainsi un élément structurel dans la construction de l'appareil psychique, définissant l'état de dépendance par rapport aux autres qui précèdent l'enfant et dont les « aides », les investissements lui permettent de survivre. Nous pouvons dire que nous sommes tous en état de « détresse », notre histoire personnelle étant la construction de contournements possibles à cet insupportable. Chaque construction est unique et les éléments que nous utilisons sont ceux qui sont disponibles dans notre contexte de vie.

Dans un article du début de son œuvre, « Les complexes familiaux dans la formation de l'individu », Lacan formule une analyse de l'importance des premières relations sociales et familiales dans la vie psychique. Il précise le rôle de la famille humaine dans les processus fondamentaux du développement psychique de l'enfant, à partir des « complexes familiaux ». C'est par le moyen du « complexe » que la diversité culturelle est assimilée par l'enfant : « entre tous les groupes humains, la famille joue un rôle primordial dans la transmission de la culture » puisque c'est « elle qui établit ainsi entre les générations une continuité psychique dont la causalité est d'ordre mental » (Lacan, 1938). C'est au sein des premières relations, vécues en général dans la famille, que l'enfant passe par des complexes structuraux, en recevant l'héritage symbolique de sa culture à travers des histoires familiales. L'enfant peut être au sein de sa famille, avec ses parents et sa fratrie ou dans sa famille étendue, ou encore avec d'autres adultes, avec lesquels il établit une relation affective stable et durable.

Pour que la construction psychique s'effectue, l'enfant a besoin d'être accueilli par un autre être humain et cette construction sera fondée sur ces

premières relations. La continuité de ces relations, leurs ruptures et leurs privations ont également des incidences sur la construction qui s'élabore, se renforce ou se fragilise. Pour affronter la « détresse » structurale de tout être humain, il faut un accueil par un autre être humain qui rend possible son humanisation, son inscription dans l'ordre symbolique, dans le langage. Les conditions dans lesquelles ceci se déroule sont fondamentales mais non déterminantes. Cependant, il est évident que le mode selon lequel chacun narre sa propre histoire est marqué par la place que lui assignent ceux qui s'occupent de lui.

Selon Maria Cristina Poli (2005) qui discute les spécificités de la clinique avec les adolescents dans des « abrigos », il est toujours nécessaire d'interroger les effets des « présupposés » de l'Autre sur la place que le sujet occupe dans son propre récit. En racontant son histoire, le patient se met à produire mais aussi à reproduire la manière dont il est raconté par l'autre. Au cours des accompagnements effectués avec ce type de patients, l'auteur rapporte leurs difficultés à construire un récit et leur malaise devant l'invitation à parler de leur histoire. Dans notre pratique clinique, nous rencontrons les mêmes difficultés.

Dans un autre article (Altoé, 2008b), nous notons que les enfants qui habitent des « abrigos » manifestent souvent des confusions dans leurs références familiales ; ils n'arrivent pas à raconter leur histoire de vie, sauf dans des récits entrecoupés, perdant ainsi le lien de continuité de leur généalogie, dans la mesure où la filiation est la marque d'un lieu qui permet à l'enfant de se décrire comme « fils ou fille de ».

Nous faisons ici l'hypothèse que, probablement, les histoires de vie des parents de ces enfants placés sont elles aussi morcelées, rendant difficile ou impossible la transmission d'une filiation (Altoé, 2008). Dans notre recherche, nous avons rencontré des difficultés semblables à celles de Luis, dont l'histoire marquée par des changements successifs de lieux de vie et de personnes responsables ressemble à celle de sa mère qui n'arrive pas non plus à raconter explicitement sa propre histoire de vie ni celle de son fils.

Pour conclure

Ce travail de recherche, dont la méthodologie repose sur l'accompagnement clinique, porte sur une réalité sociale spécifique, suscitant de notre part une prise de position éthique et, par conséquent, un engagement politique. En présentant des éléments caractéristiques des cas suivis, nous avons mis en évidence les contextes de vie de ces enfants et adolescents, y compris sous leurs aspects institutionnels. Nous n'avons ainsi pas pu nous abstenir d'intervenir auprès des assistantes sociales et, dans un deuxième temps, de formuler des réflexions sur la politique publique d'accueil qui touche cette population infanto-juvénile et sur sa relation avec les institutions judiciaires. Les nouvelles formes institutionnelles mises en place à partir de l'ECA de

1990 dessinent un réseau d'accueil diversifié qui remplit une fonction sociale importante. Cependant, les dispositifs qui composent ce réseau, par leurs modes de fonctionnement, n'offrent pas de garanties pour les enfants et les adolescents accueillis. Il faut donc envisager non seulement une amélioration de la qualité matérielle et de la qualification du personnel, mais aussi l'instauration de mesures de prévention qui permettraient de diminuer le flux d'entrée de ces enfants qui circulent entre familles, « abrigos » et rue. Des changements importants sont indispensables pour mettre en œuvre, le plus souvent possible, l'accueil dans le quartier où vit l'enfant et chercher à maintenir les liens familiaux avec le voisinage et la convivialité communautaire. Ainsi, les conditions seraient favorables pour que des éléments stables permettent aux enfants de construire une histoire, ce qui se révèle difficile dans le contexte analysé où les changements sont fréquents et souvent vécus par les enfants comme arbitraires. Nos analyses nous amènent à penser que le fonctionnement du réseau institutionnel, en particulier celui de l'« abrigo », doit être modifié.

Dans de nombreux cas, nous considérons qu'une aide thérapeutique est nécessaire. Dans notre travail qui s'appuie sur la théorie psychanalytique, nous insistons sur l'importance d'un ancrage, d'un appui symbolique, pour « faire avec » la « détresse » structurale et sociale. La spécificité de la réalité sociale des sujets suivis est prise en compte dans la clinique, bien que ce ne soit pas le but du traitement. Une clinique psychanalytique privilégie la singularité du sujet, elle vise l'appropriation et même la construction d'une narration de sa propre histoire, afin d'offrir au sujet la possibilité de se raconter selon un mode différent. Ce travail, traversé par la règle fondamentale de « tout » dire, favorise la diminution de l'angoisse devant ce qui ne peut se dire, permettant à l'enfant et à l'adolescent de s'aventurer dans la vie avec ce qu'elle offre de possibles. C'est là notre pari.

Références bibliographiques

- Altoé, S. (2007). FEEM 1985-1986 – Tempos de esperança e aposta de mudança : limites e possibilidades no atendimento institucional a « jovens em conflito com a lei » [Temps d'espérance et pari de changement : limites et possibilités dans l'accompagnement institutionnel des « jeunes en conflit avec la loi »]. In S. Altoé (org.), *A lei e as leis* [La loi et les lois] (pp.211-228). Rio de Janeiro : Revinter.
- Altoé, S. (2008a). *Infâncias Perdidas – o cotidiano nos internatos-prisão* [Enfances perdues – le quotidien dans les internats-prison]. Rio de Janeiro : Centro Edestein de Pesquisas Sociais/Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, v.1, Accessible sur internet <http://www.bvce.org.br/LivrosBrasileirosDetalhes.asp?IdRegistro=128>
- Altoé, S. (2008b). O bebê que “invade” : reflexões sobre o atendimento institucional a crianças em situação de vulnerabilidade social [Le bébé qui « envahit » : réflexions sur l'accompagnement institutionnel des enfants en situation de vulnérabilité sociale]. In Leite, Delgado Leite e Botelho (org.), *Juventude, desafiliação e violência* [Jeunesse, désaffiliation et violence] (pp.187-198). Rio de Janeiro : Contracapa.
- Altoé, S. (2012). Les enjeux d'une clinique de l'enfant et de l'adolescent en situation de vulnérabilité sociales. *Revue de Psychologie Clinique*, 2012/1, 174-186.
- ECA - Statut de l'Enfant et de l'Adolescent. Brésil. Loi 8069 du 13 juillet 1990.

Accessible sur internet le 10/12/2010

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

- Freud, S. (1895/1973). Esquisse pour une psychologie scientifique. 3ème partie. In S. Freud, *La naissance de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goldstein, J., Freud, A. et Solnit, A. (1987). *No interesse da criança ?* [Dans l'intérêt de l'enfant ?]. Sao Paulo : Martins Fontes.
- Lacan, J. (1938/2001). Les complexes familiaux dans la formation de l'individu. Essai d'analyse d'une fonction en psychologie ? In J. Lacan, *Autres Écrits* (p.23-84). Paris : Le Seuil.
- Poli, M.-C. (2005). *Clínica da Exclusão : a construção do fantasma e o sujeito adolescente* [Clinique de l'exclusion : la construction du fantasme et le sujet adolescent]. São Paulo : Casa do Psicólogo. Publication à partir de la thèse de doctorat soutenue à l'Université Paris 13- Paris Nord en 2004, sous le titre : Aliénation, séparation, exclusion : psychopathologie de l'adolescence et clinique du lien social.
- Silva, E. R. A. (2004). *O direito à convivência familiar e comunitária : os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil* [Le droit à la convivialité familiale et communautaire : les abrigos pour enfants et adolescents au Brésil]. Brasília : IPEA/ONADA.

Sonia Altoé

Professeur de Psychologie
Université de l'État de Rio de Janeiro

Magali Silva

Doctorante à l'Université de l'État de Rio de Janeiro

Pour citer ce texte :

Altoé, S et Silva, M. (2013). L'instabilité des liens affectifs dans la vie des enfants et des adolescents placés : questions institutionnelles et accompagnement clinique. *Cliopsy*, 9, 65-79.

Entretien avec Jacques Natanson

par Laurence Thouroude
en présence de Madeleine Natanson

Laurence Thouroude : *Bonjour Jacques Natanson. Vous le savez, nous avons réalisé pour la revue Cliopsy des entretiens avec des personnes qui ont contribué à fonder et faire vivre le courant clinique d'orientation psychanalytique dans les sciences de l'éducation. Nous sommes avec vous pour parler de votre parcours, à la fois d'enseignant, de chercheur, d'intellectuel, en philosophie et en sciences de l'éducation. Pouvez-vous nous parler de votre passage de la philosophie aux sciences de l'éducation et de la place de la psychanalyse dans votre parcours ?*

Jacques Natanson : Je prends conscience que j'ai suivi deux directions dans mon travail, deux dimensions dans mon évolution, qui, pour moi, me paraissent avoir des rapports et être articulées. Cela me paraît même aller un petit peu de soi. Ce n'est pourtant pas tout à fait évident pour moi d'en parler ainsi. Il y a un aspect philosophico-théologique, ma thèse était « La mort de Dieu dans la philosophie contemporaine ». L'autre aspect est pédagogique. En même temps, je n'ai pas l'impression d'un dualisme. J'essaie de me rappeler comment j'ai pu évoluer. Quand je commence à m'intéresser à la pédagogie, je suis prof de philosophie dans un lycée du Havre. C'est une rencontre avec Gilles Ferry qui vient faire une conférence pour les enseignants au lycée de filles du Havre. Gilles Ferry est aussi un philosophe de formation et, à l'époque, il est professeur d'École Normale à Rouen et devient professeur au centre d'études supérieur qui forme les profs d'éducation physique. Au lieu de leur faire des cours, il lui est demandé de former les profs à Sèvres. On est en 1960. Les profs d'éducation physique sont à ce moment-là les seuls à bénéficier d'une formation psycho-pédagogique. Donc je vais écouter sa conférence au Havre dans laquelle il indique que la formation psychopédagogique existe. Je la découvre comme cela, par son discours.

Gilles Ferry a commencé à s'intéresser à la formation des enseignants et ce sera lui qui, par la suite, m'entraînera à Nanterre en sciences de l'éducation. C'est de lui que je suis le plus proche, du point de vue amitié.

En 1964, je quitte l'enseignement de la philosophie au lycée pour être nommé assistant en philosophie à l'université de Rouen, où je resterai jusqu'en 1985. Je suis ensuite titulaire, chargé de faire des cours de philosophie. J'essaie de me remémorer, de me rappeler comment j'ai été amené à m'intéresser aux futurs enseignants. J'ai commencé à m'y intéresser progressivement. Je suis chargé de leur enseigner la pédagogie.

Laurence Thouroude : *Il y a donc eu un double passage, du lycée à*

l'université, d'une part, et de l'enseignement de la philosophie à la formation des enseignants, d'autre part.

Madeleine Natanson : Je crois que ton intérêt pour la pédagogie est bien antérieur. Au lycée du Havre, tu avais déjà inauguré un certain nombre de méthodes peu conventionnelles et originales par rapport à l'enseignement de la philosophie. Je me souviens, des lycéens qui venaient tous à la maison. Il y avait une relation qui n'était pas habituelle, différente de celle que tu avais eue ailleurs où c'était beaucoup plus difficile et beaucoup plus froid. Tu leur faisais faire des petites enquêtes dans la ville, sur le port, et après tu reprenais tout cela. Tu faisais aussi déjà du travail en équipe.

Jacques Natanson : Quand j'arrive à Rouen, je suis assistant en philosophie et je fais des cours pour des étudiants de philo. Probablement que si je suis intéressé par la philosophie de l'éducation, mais c'est quand même à partir de mon amitié avec Gilles Ferry. J'ai l'impression que c'est un peu à lui que je dois d'avoir bifurqué progressivement vers la formation des enseignants. Ça se produit dans la seconde partie des années soixante, où je m'oriente davantage vers les sciences de l'éducation. En 1965, j'avais rédigé *La révolution scolaire*, avec Antoine Prost. C'est une réflexion sur le plan syndical, pour le Sgen. J'avais déjà un engagement pour une éducation différente, une école pour tous. Ce travail vers une autre école s'élabore sans doute dans une réflexion philosophique et, en même temps, dans un travail de militant syndical. J'ai même été jusqu'à représenter mon syndicat au Conseil supérieur de l'éducation, dont j'ai fait partie, y compris dans sa version disciplinaire. J'ai donc été amené à juger des gens qui avaient été condamnés en première instance par le conseil académique et qui avaient fait appel. Je me souviens en particulier d'un instituteur de Strasbourg à qui étaient reprochées des activités plutôt douteuses et répréhensibles et qui était curieusement défendu par l'aumônier de l'École normale de son académie. Je me souviens de la réaction de collègues du conseil à propos de la confusion entre morale laïque et morale chrétienne, morale personnelle et morale sociale. J'avais découvert à cette occasion que les problèmes fondamentaux qui concernent le sens de l'existence se retrouvent de façon quelquefois paradoxale à travers les clivages, les conditionnements sociaux. Je m'étais dit à ce moment-là qu'au fond, le mal peut très bien se travestir, se déguiser.

Dans ce passage progressif vers les questions d'éducation, je n'avais pas pour autant abandonné la philosophie, puisque parallèlement je soutiens ma thèse en 1975 sur la mort de Dieu. Pour la préparer, je passe d'ailleurs quatre années au CNRS, sans enseigner donc, ce qui m'a permis de m'y consacrer pleinement. Pendant toute cette période où j'étais à la fois philosophe, éducateur et militant, j'avais l'impression d'une cohérence, à savoir que le combat pour l'amélioration de l'éducation était avant tout politique, il l'est toujours d'ailleurs. Améliorer la formation des enseignants cela ne signifiait pas que les enseignants devaient mieux connaître le latin, les mathématiques ou je ne sais quoi encore. Mais c'est aussi contribuer à

ce que les enseignants ne soient pas seulement des transmetteurs de connaissances mais également des éducateurs et cela passe par la façon même dont on les forme. Ça a été pour moi une espèce d'évidence. Pratiquement, après soixante-huit, à partir des années soixante-dix, je suis de plus en plus intéressé par les problèmes de nature pédagogique. Mon livre *Enseignement impossible* est le premier d'une série qui va se poursuivre jusqu'à aujourd'hui. Il a d'ailleurs été réédité en 2003 par les éditions Matrice.

Laurence Thouroude : *C'est un écrit qui reste d'une étonnante actualité.*

Jacques Natanson : J'essaie, en même temps que je parle, de réévaluer ma propre évolution. En 1974, les sciences de l'éducation sont créées à l'université de Rouen. Ma propre évolution est aussi liée à des évolutions du paysage universitaire. En préparant notre entretien, j'ai relu un certain nombre de textes et en particulier celui de ma conférence sur *L'école facteur d'exclusion ou d'intégration*. J'y vois là un lien important dans ce passage entre mon travail en philosophie et les sciences de l'éducation. C'est la reprise d'une autre conférence qui s'appelait *Pédagogie, culture et société*.

Assez progressivement je suis associé à Paris X que je finirai par rejoindre à plein temps. À partir de 1967, Gilles Ferry et Jean-Claude Filloux créent le département de sciences de l'éducation à Nanterre, pratiquement aux débuts de cette université. Jean-Claude Filloux est lui aussi agrégé de philosophie. On s'est connu dans les années 60. Jean-Claude Filloux était professeur au Prytanée de La Flèche, dans l'académie de Caen et on se retrouvait au moment de l'examen du baccalauréat. Il était sociologue d'orientation et il a fait sa thèse sur Durkheim. Assez vite il s'est ouvert sur la psychanalyse appuyé sur sa femme Janine qui, elle, s'intéresse aux questions d'enseignement car elle est chargée d'enseignement à Paris V.

Laurence Thouroude : *Ce passage de la philosophie aux sciences de l'éducation se construit donc à partir de rencontres, celles de Gilles Ferry et de Jean-Claude Filloux...*

Madeleine Natanson : Et aussi d'un engagement syndical fort. Tu étais très engagé comme militant au Sgen, dans les instances de réflexion sur les méthodes pédagogiques, dans un travail de construction, avec un regard critique sur ce qui se passait, pour proposer d'autres démarches. Notamment par rapport à l'inégalité des chances. C'était cela qui t'intéressait. Il y avait cet aspect social. Parallèlement à un travail de réflexion intellectuelle en philosophie qui s'est éclairée ensuite par la psychanalyse. Peut-être parce qu'il existait un fort courant sociologique, qu'on avait tendance à expliquer ces inégalités par les catégories sociales, avec Bourdieu et Passeron. Or cette explication causale par les catégories sociales restait insuffisante car elle ne prenait pas en compte d'autres aspects des empêchements à apprendre qui étaient plus intériorisés, plus inconscients. On a commencé à combiner un peu les deux aspects, le plan social et le plan psychanalytique.

Jacques Natanson : Comme je le disais, dans le travail avec mes amis Ferry et Filloux, je m'éloigne peu à peu de Rouen. Lorsqu'en 1985, je suis nommé à temps plein à l'université de Nanterre, au département des sciences de l'éducation, j'y suis déjà, depuis de nombreuses années, chargé de cours. Comme, je donne à Nanterre un cours intitulé *Pédagogie et culture*, cela se répercute, durant toutes ces années, sur ce que je fais à Rouen. J'y assure avec Madeleine une unité de valeur sur la relation éducative qui s'inspirait des concepts de la psychanalyse.

Si je regarde un peu le trio que l'on forme à partir de 1985, Ferry est intéressé surtout par les problèmes de relation pédagogique (1983), Filloux est spécialiste de Durkheim et va devenir de plus en plus intéressé par la pédagogie proprement dite, y compris sur le plan intellectuel, par exemple dans son travail sur Tolstoï (1996) ou sur les articulations entre psychanalyse et pédagogie (1987). Il a également écrit le *Que sais-je ?* sur l'inconscient (1963). Pour ma part, ce que j'ai peut-être essayé d'approfondir, c'est le type de relations entre la pédagogie et la société. Ce qui me paraît important, c'est l'idée que le problème de l'éducation est central. Par exemple des auteurs comme Jean-Claude Milner (1984) refusent que l'école s'intéresse aux enfants. Elle ne doit, selon lui, ne considérer que des élèves. Cela a été une période assez difficile pour ceux dont nous étions qui pensions que le problème de l'éducation devait prendre en compte la personne dans sa totalité et en particulier mettre en place des conditions pour que l'école puisse jouer un rôle nouveau et non plus se contenter de transmettre des connaissances qui ne s'adressent qu'à une élite sociale. Toute l'évolution à laquelle nous assistons, c'est l'idée que l'école ne doit pas s'adresser uniquement à l'intelligence mais à l'ensemble de la personnalité et en tenant compte, également, des conditions sociales.

Le noyau de ceux qui s'intéressent à la pédagogie est déjà présent au colloque de Caen, en 1966, organisé dans la ligne de Pierre Mendès-France. Il est alors une sorte de leader des nouvelles idées de gauche. Il y avait Girod de l'Ain qui était journaliste au *Monde*, attentif au développement de la pédagogie. Dans le mouvement de mai 68, des innovations pédagogiques notamment issues de ce colloque sont mises en avant.

Par la suite, nous sommes allés en Italie, avec Marmoz, qui était à Caen, ou au Portugal, pour travailler plusieurs jours sur la formation des maîtres. Il y avait je crois un certain rayonnement des sciences de l'éducation françaises à l'étranger.

Madeleine Natanson : Un itinéraire d'enseignant c'est aussi un itinéraire autour de petits groupes de recherche.

Jacques Natanson : Il y a toujours ce lien avec des groupes de recherche effectivement. Encore aujourd'hui. Avec le groupe de Nanterre, deux livres ont paru, il y a peu de temps, à partir de travaux sur les histoires de vie. L'un s'appelle *Analyse d'un récit de vie*. J'oublie le nom du second. Un troisième est en préparation sur les mythes et la laïcité, ce qui reste tout de même une question brûlante de l'actualité. Autrefois, c'était à l'université de

Nanterre, maintenant, le plus souvent, c'est ici, chez moi parce que je suis un peu fatigué pour me déplacer. Peut-être que l'unité de mon travail serait à comprendre, c'est ce que je travaille dans mon texte sur les mythes, dans le problème du mal, sous ses formes historiques ou actuelles. Il y a eu la Shoah, le fait que ma famille y a payé un lourd tribut puisque mon père et ma sœur y sont « restés ». Ma question est : comment est-il possible que des êtres humains aient participé à cette œuvre-là ? Par rapport à cette perspective, l'éducation est fondamentale. Comment on éduque des gens pour qu'ils soient capables de cela ? Le problème de l'éducation concerne l'épanouissement et la bonne relation des uns avec les autres. Peut-être finalement que cet entretien me permet de mieux me comprendre moi-même. Ce qui peut éclairer mon parcours, ce serait d'identifier quel était mon ennemi. J'ai donc été amené à répartir mon travail de recherche sur le lieu de l'éducation, après tout c'était mon métier. Mon métier a été d'enseigner et de contribuer à réfléchir sur l'éducation, dans un monde où l'éducation peut aboutir à des distorsions extrêmement graves, comme l'imposition des contenus et du chemin pour y parvenir.

Madeleine Natanson : Effectivement, je crois également que ce qui nous motive est à resituer dans ce que nous avons vécu, au cours de la seconde guerre mondiale, notamment ce que Jacques a vécu à cette période. Il y a sans doute dans ce choix de travailler sur la réparation, dans ce travail sur l'éducation, de chercher comment on peut combattre ce mal pour que jamais ce qui s'était produit ne puisse se produire à nouveau. Il y avait sans doute là une motivation, pas consciente à l'époque, à se tourner vers l'éducation. Le problème du mal t'a toujours préoccupé et reste toujours présent.

Laurence Thouroude : *Ce qui s'est traduit dans les travaux sur l'éducation, notamment dans Enseignement impossible, par l'analyse de la loi, les limites, la répression, la sanction. Peut-on éduquer sans sanction ?*

Jacques Natanson : L'acte même d'enseigner est-ce seulement transmettre, c'est-à-dire émettre des messages et des contenus ? Il me semble que ce que l'on avait découvert, c'est qu'enseigner c'est prendre en compte non seulement l'émission des messages mais aussi leur réception. Enseigner c'est donc se demander à chaque instant comment l'élève reçoit et s'approprie ce qui lui est proposé. Comment il apprend ? C'est donc vérifier continuellement que les acquisitions sont faites et comment ajuster en permanence les propositions pour éviter l'échec. C'est donc une définition même de l'enseignement qui est en cause, dans tout ce mouvement. Enseigner c'est mettre en place des dispositifs qui permettront à l'élève d'apprendre tout en l'y incitant et, de la part du maître, c'est la capacité de se remettre en question aussi bien dans sa façon d'être que de présenter le savoir. C'est donc la différence essentielle, me semble-t-il, que nous avons apportée. L'apprentissage n'est pas mécanique et passif mais c'est une entrée en relation et cela suppose une confiance dans la capacité d'apprentissage et de réussite. Cela suppose donc d'être à l'écoute des

réactions de l'enseigné. Cela suppose aussi que l'échec de l'apprentissage peut être tout autant celui du maître que celui de l'élève, y compris l'apparition de la violence. Celui qui a le plus élaboré cela, c'est Philippe Meirieu dont nous étions très proches. Pour en venir au lien avec l'inspiration psychanalytique, l'une des hypothèses que nous avons avancées est l'idée que l'enseignement suppose une alliance de travail. C'est un terme qui est cher à Madeleine. Alliance de travail analogue à ce qui fonctionne en psychanalyse qui rend effective la solidarité entre l'enseignant et l'enseigné, individuellement et en groupe, et qui concilie encouragement à l'effort et reconnaissance du désir d'apprendre. Alliance de travail qui s'adresse à la partie du sujet qui doute, qui sépare les comportements négatifs. La transmission de la connaissance est également une transmission de valeurs. Il n'est pas d'enseignement sans éducation, sans lien avec le sujet lui-même.

Madeleine Natanson : La question de l'alliance est très liée à celle de la réparation. En apprenant, le sujet se répare lui même. Ce qui se joue dans la pédagogie, c'est comment faire alliance avec le sujet apprenant pour qu'il puisse participer à sa formation, avec ce qu'il a de meilleur en lui.

Jacques Natanson : Ce que j'aurais envie de dire, au point où nous en sommes, c'est que les gens qui ont fait le parcours que nous avons fait sont partis d'une situation où, si je suis enseignant, je dois arriver là avec mes connaissances bien organisées ; et mon problème est : comment présenter cet enseignement, ce contenu de façon claire et assimilable, et faire en sorte que je sois écouté, compris, et que j'arrive à modeler, en quelque sorte, l'esprit de mes élèves. Et, au fond, je me disais, à l'époque où j'étais dans cette position, il faut que mon cours soit bien construit, il y a telle et telle difficulté, en définitive, il y a le savoir dont je suis en quelque sorte le porte-parole et il faut que ça marche. Je pense qu'aujourd'hui encore, une partie non négligeable des enseignants est devant cette problématique. Cependant, j'ai envie de décrire le terme, ce à quoi on arrive lorsqu'on a un peu changé de pédagogie. C'est se dire en fait, il y a certes des difficultés, il existe un échange, mais ce qui est le plus important c'est au fond croire que les interlocuteurs sont capables d'assimiler ce que je leur propose à partir du moment où on leur donne la possibilité d'assimiler le savoir et que cela se fait dans le dialogue, dans l'alliance avec cette partie qui est en chacun de nous qui donne envie d'aller plus loin, d'aller mieux, d'être justement en relation.

Laurence Thouroude : *On est proche ici du postulat de l'éducabilité ; l'autre est toujours capable de progresser...*

Jacques Natanson : À condition qu'on accepte de le rejoindre là où il est, pour bouger justement et non pas de se dire il doit être là. Effectivement, ce que j'ai envie de dire, c'est que si on est enseignant, pour en arriver là, il faut peut-être avoir franchi les étapes, commencé par des expériences, des situations où on avait procédé tout de même de façon assez directive ; peut-être ensuite en se disant qu'il faut que les élèves en passent par certaines

étapes, par le chemin que je veux leur proposer. Mais il faut croire au pouvoir de l'intelligence humaine et de l'éveil. Si on les met dans un climat, s'il peut être nécessaire éventuellement de leur faciliter certaines étapes, ils vont y arriver à leur manière et d'une manière qui va peut-être m'étonner moi-même. Il y a en somme trois façons d'envisager l'enseignement. J'ai reçu un savoir et je vais le faire passer, ou bien, j'ai trouvé moi-même, j'ai cherché un savoir et je vais vous le faire passer, ou bien troisième étape, et peut-être que parfois les trois se mêlent, je n'ai pas un vrai savoir mais je cherche avec vous.

Laurence Thouroude : *C'est une question de rapport au savoir ?*

Jacques Natanson : Ce qui me semble le plus d'actualité, c'est ce que l'on peut faire face au conflit des cultures et comment on peut aider des enfants ou des jeunes à entrer dans notre culture occidentale sans renier leur culture d'origine. Cela est particulièrement difficile. La transmission des cultures, le passage d'une culture à une autre, c'est tout de même particulièrement difficile, parce que sans doute que les présupposés sont vraiment différents.

Madeleine Natanson : C'est une question qui existait déjà dans le passage de la culture des paysans à la culture de l'école, alors qu'ils ne parlaient pas tous la langue française. Est-ce plus difficile aujourd'hui ?

Laurence Thouroude : Enseignement impossible : *dans vos écrits, on trouve aussi souvent la thématique du pouvoir de l'enseignant, de la séduction, du contre-transfert. En ce qui concerne le contre-transfert vous indiquez que l'enseignant n'en fait pas le même usage que le thérapeute.*

Jacques Natanson : Il est bien évident qu'il existe des phénomènes transférentiels à l'intérieur de la classe, dans la relation pédagogique, comme dans la relation entre un patient et un analyste.

Madeleine Natanson : Avec tout de même une grande différence : le psychanalyste est dans la nécessité de travailler sur le transfert. Le transfert doit être analysé, cela fait partie du travail. Tandis qu'il faut connaître le transfert dans la relation éducative mais il n'y a pas lieu de l'analyser.

Jacques Natanson : C'est aussi la question du pouvoir par rapport à l'autre. C'est sûr que d'une certaine façon, même modernisées, les relations sociales sont quand même effectivement très largement des relations de pouvoir parce que ce que donne le pouvoir par rapport à l'autre c'est la sécurité. L'autre, au fond, est toujours d'une certaine façon un danger, parce qu'on est en conflit ou en concurrence, etc. En même temps, la grande inconnue, l'angoisse devant le pouvoir d'autrui est : quelle image je vais donner de moi à autrui, dans quelle mesure suis-je soumis et vulnérable ? Autrui, par définition, c'est l'inconnu, c'est l'imprévisible. A la limite, j'ai peur de lui parce que j'ai peur de la peur que je lui inflige. Cela est absolument indépassable et il faut probablement le relier à la violence fondamentale.

Madeleine Natanson : C'est tout le travail de Bergeret. L'enfant naît inachevé, dans la toute-puissance de l'autre. Si l'autre ne s'occupe pas de

moi, je meurs.

Jacques Natanson : Comment peut-on y échapper dans la relation pédagogique ? Dans la situation pédagogique, il existe une double angoisse : celle de l'enseignant et celle de l'élève. L'élève sait qu'il va être sous la dépendance de l'enseignant et éprouve l'angoisse de ne pas lui donner satisfaction, de ne pas lui plaire. De son côté, l'enseignant ressent également l'angoisse face à un « troupeau » d'élèves, que l'on soit dans un milieu difficile, défavorisé, ou dans un milieu plus civilisé. Il me semblerait important qu'en formation, qu'aux côtés des règles de la langue française, de l'orthographe, de la discipline, par exemple, on initie les futurs enseignants aux aléas de la situation, de l'exposition pédagogique. C'est aussi indispensable. Je ne sais pas trop comment on pourrait faire.

Laurence Thouroude : *Cela suppose sans doute de travailler sur le désir, le désir de l'autre, le désir d'enseigner. Cela nécessite un travail par rapport à soi, sur soi, sur soi par rapport à l'autre.*

Madeleine Natanson : Se former. Ce qui est différent de « recevoir une formation ».

Laurence Thouroude : *Vous proposez une méthode, ou une démarche, que vous appelez « phénoménologie psychanalytique ».*

Jacques Natanson : C'est une méthodologie pour la formation des enseignants. Une approche conceptuelle et une approche par situation. C'est-à-dire une façon de présenter les concepts qui soit recevable, qui fasse écho. Cela renvoie encore une fois à la question du désir. Peut-être que l'une des questions fondamentales est : moi, formateur, quand je suis en relation avec des personnes qui sont, par rapport à moi, en situation de formation, quel est mon désir de formateur ? Mon désir, c'est que mon intervention soit efficace telle que je me représente moi la situation à rechercher. J'ai donc une certaine représentation de ce que je pourrais ou de ce que je devrais obtenir et, d'une certaine façon, je compte surtout sur mon expérience, mon habileté et éventuellement, ce qui est presque le plus délicat, sur ma sympathie. Dans un groupe, lorsque j'interviens auprès d'une personne en formation, devant une situation, elle réagit peut-être comme je le voudrais, peut-être pas tout à fait comme prévu, mais d'une façon que je juge maîtrisable ; ou encore peut-être que si elle ne réagit pas de façon attendue mais qui me semble intéressante, je me dis que je suis capable d'en profiter. Enfin, il peut se trouver des cas où l'intéressée ne réagit pas de façon prévue ni que je juge intéressante : je peux m'en contenter ou le regretter. Il existe toute une variation de réactions possibles. Ce qui reste le plus délicat, c'est lorsque les réactions de l'interlocuteur sont décevantes, soit parce que ce n'est pas la façon dont vous voyez les choses, ou qu'il ne paraît pas avoir réagi d'une façon qui vous intéresse. Cela se résume au prévisible et à l'imprévisible d'une part, à l'intérêt ou l'absence d'intérêt d'autre part. Cela fournit toute une série de variations possibles, avec la combinaison de réactions satisfaisantes ou non. La situation sans doute la plus intéressante pour le formateur est celle où il est confronté à une réaction de ses

interlocuteurs imprévue mais malgré tout satisfaisante car dans ce cas, il a l'impression de gagner quelque chose. Il y a une espèce d'enjeu qui s'accroche à l'ensemble des réactions que nous avons quand nous rencontrons des gens au fond, sauf qu'ici, dans les situations pédagogiques, comme on est en responsabilité, il y a une forme d'engagement. Quand je me suis « décarcassé », si j'ose dire, pour proposer des choses qui me semblent intéressantes et que cela ne marche pas, ça peut-être assez décevant. Mais après tout, on n'est pas obligé d'avoir constamment satisfaction dans ce type de relations.

Laurence Thouroude : *Et lorsqu'il n'y a pas de réactions verbales, lorsqu'il y a peu d'interactions et donc peu de moyens pour percevoir comment l'enseignement est perçu ?*

Jacques Natanson : C'est complexe. Il y a deux situations extrêmes là, me semble-t-il. Dans le premier cas, l'enseignant fait un apport qu'il considère comme important et substantiel et qui nécessite en particulier un effort de la part des intéressés, mais quelquefois la situation est telle qu'il n'est pas certain qu'il puisse y avoir une réaction au moment même. Dans l'autre cas, l'enseignant intervient de façon problématique pour susciter les réactions. Peut-être y a-t-il intérêt à ce que le premier cas se rapproche du second, c'est-à-dire que lorsque l'enseignant propose un apport, il devrait peut-être s'organiser de façon à faire une place aux réactions, au débat ou à l'échange, que l'objet de l'enseignement soit de tenter de faire passer une notion difficile ou qu'il s'agisse à proprement parler d'une notion qui fait débat, et qu'il accepte plusieurs points de vue. Cela renvoie finalement à la place du dialogue considérée comme nécessaire par l'enseignant, c'est-à-dire la possibilité de points de vue différents et de découverte commune. Cela dépend sans doute de la façon dont l'enseignant est lui-même en recherche. Je vois là un parallèle avec la psychanalyse : dans une cure, on ne peut pas appliquer des trucs, prévoir l'ordre des choses. La psychanalyse nous aide peut-être à être dans une certaine forme d'écoute un peu différente du fait qu'on ne sait pas par avance ce qu'on va trouver. L'enseignant doit certes connaître la question qu'il traite et savoir que sur un thème donné, existent différentes étapes ou possibilités, mais ensuite être capable de jouer le jeu, de se dire : jusqu'ici, voilà ce que je disais, pour un certain nombre de raisons, mais après tout, si autre chose vient dans l'échange, alors pourquoi pas. L'enseignant n'a pas forcément raison sur tout. Donc à la fois, de façon presque paradoxale, l'enseignant doit se dire : je connais la question mais je ne sais pas tout. C'est aussi une façon de ne pas s'ennuyer.

Laurence Thouroude : *Par rapport à l'enseignant, j'aime bien également l'image de l'enseignant comme un éternel aîné.*

Jacques Natanson : Il y a l'aîné réel, dans une famille. J'ai fait l'hypothèse que celui-ci est tourné plus facilement que ses cadets vers les métiers de l'enseignement. Il y a également l'aîné symbolique, avec le problème de la remise en cause, au niveau institutionnel même, de la dissymétrie

fondamentale de la relation pédagogique. On retrouve des similitudes entre l'aîné dans la famille et l'aîné dans la classe, ne serait-ce que s'occuper des plus jeunes. L'aîné symbolique est celui qui a une certaine expérience, pas nécessairement en raison de son âge, qui a rencontré certaines situations et a été amené à y faire face. L'aîné symbolique va se trouver face à une situation qu'il a déjà rencontrée et pour laquelle il a déjà trouvé une solution. Mais si les autres sont confrontés à une situation très différente ou proposent des résolutions éloignées de celle qu'a construite l'aîné, après tout le fait d'être aîné ne donne pas nécessairement la vérité. On en revient aux propos précédents sur l'enseignant qui sait et ne sait pas tout à la fois.

Madeleine Natanson : L'aîné dans une famille est celui qui a fait l'expérience d'être l'unique, d'avoir les parents pour lui seul.

Jacques Natanson : C'est en même temps celui qui fait le chemin, qui trace la route. Peut-être alors que, pour l'aîné de la famille, devenir enseignant est une certaine réponse, une compensation à ses frustrations. L'aîné symbolique donne l'impression qu'il est toujours en manque d'amour, dans une recherche permanente d'être aimé. Peut-être parce qu'on lui a demandé davantage de responsabilités lorsqu'il était plus jeune. Comme s'il devait compenser un manque d'amour ou, plus justement, une impression ressentie de manque d'amour, réelle ou imaginaire. Il cherche alors à avoir à son tour des enfants à aimer, en devenant enseignant ou éducateur. Être l'aîné symbolique, c'est aussi oser la transmission entre les générations.

Laurence Thouroude : *Ce qui m'a paru intéressant également, en relisant vos textes en vue de cet entretien c'est l'idée que l'éducation c'est « ni-ni ». « Désirer être reconnu comme tel, ni ange ni bête, ni sans instinct ou désir ni prisonnier de ses pulsions, ni ignorant affecté ni omniscient, ni infaillible ni incapable, ni tout-puissant ni impuissant, ni totalement libre ni totalement esclave, mais cherchant à se libérer en s'appuyant sur ce qui pourrait rendre esclave ou despote justement : le désir ». L'enseignant serait donc en quelque sorte en permanence dans un entre-deux.*

Jacques Natanson : L'entre-deux c'est aussi l'imprévu dans la rencontre. Le « ni-ni » est difficile à trouver ou à tenir. Cela me fait penser au « suffisamment » de Winnicott. Tout tient dans ce mot : suffisamment.

En guise de conclusion, je voudrais rappeler cette citation de Nelson Mandela qui disait : après avoir gravi une haute colline, tout ce qu'on découvre, c'est qu'il reste beaucoup de sommets à atteindre.

Références bibliographiques

- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : L'harmattan.
 Filloux, J.-C. (1963). *L'inconscient*. Paris : PUF.
 Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie. Psychanalyse et pédagogie : ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 69-102.
 Filloux, J.-C. (1996). *Tolstoï pédagogue*. Paris : PUF.

- Filloux, J.-C. (dir.) (2005). *Analyse d'un récit de vie*. Paris : PUF.
- Milner, J.-C. (1984, 2011). *De l'école*. Paris : Éditions Verdier.
- Natanson, J. (1973). *L'enseignement impossible*. Paris : Les éditions universitaires.
- Natanson, J. et Natanson, M. (2004). *Risquer la transmission*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Natanson, J. et Prost, A. (1963). *La révolution scolaire*. Paris : Les éditions ouvrières.
- Picquenot, A. (dir.) (2002). *Il fait moins noir quand quelqu'un parle – Éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

Pour citer ce texte :
Thouroude, L. (2013). Entretien avec Jacques Natanson. *Cliopsy*, 9, 81-91.

D'une rencontre avec des élèves cérébrolésés à un questionnement de recherche

Christian Sarralié

Les hasards de diverses pérégrinations administratives m'ont un jour conduit à une rencontre bouleversante. Enseignant de mathématiques j'ai été détaché dans un Centre de rééducation et de réadaptation fonctionnelle pourvu d'une structure scolaire. Un poste qui me plaçait devant des élèves dont l'histoire scolaire s'était un jour, souvent sur le chemin de l'école, brusquement interrompue. Une rupture causée par un choc accidentel à la tête, provoquant fréquemment un coma, et installant des séquelles qui amenaient chacun à vivre en étant « *ni tout à fait le même ni tout à fait un autre* », selon une expression récurrente dans les témoignages des parents de ces enfants.

Les rencontres avec les situations de handicap ne laissent pas indifférent et suscitent des peurs dont le premier niveau est, pour le professionnel, celle de mal faire, de ne pas savoir s'y prendre (Stiker, 2005). Comme l'écrit Jean-Sébastien Morvan, « en premier lieu, tout affrontement aux *malfaçons* physiques ou intellectuelles, aux transgressions, aux déviations psychologiques ou sociales apparaît se poser en termes de confrontation à un désordre subi ou anticipé, indépendamment des réponses résolutives qui seront ultérieurement apportées » (Morvan, 1987). La question du handicap demeure longtemps une énigme pour les personnes qui y sont confrontées et sa rencontre engendre des mouvements psychiques de fond pas toujours conscients (Morvan, 2010). Le handicap se présente comme un fantasme qui remettrait en question l'intégrité somatopsychique du sujet, en imposant l'absence ou la défaillance de fonctions qui fondent l'humain (Korff-Sausse, 2007).

Ma « rencontre/confrontation » avec ces élèves particuliers a aussi pris pour moi la forme d'un choc qui a eu pour conséquence de m'orienter vers un travail de recherche. Je me propose ici de revenir tout d'abord sur mon parcours de recherche commencé à la fin des années quatre vingt, qui s'est traduit par une thèse soutenue au début des années deux mille ; puis, de décrire ses prolongements actuels au sein de ma fonction de formateur d'enseignants spécialisés qui m'ont conduit à l'organisation de cinq journées d'études entre 2002 et 2012 et à l'animation de projets de recherche sur l'éducation et la scolarisation d'élèves avec des lésions cérébrales acquises dans mon institution d'appartenance¹. Ce retour réflexif a pour but de

1. Coordination de l'équipe Réselca, Recherche sur l'éducation et la scolarisation d'élèves avec des lésions cérébrales acquises, INS HEA.

revisiter mon entrée progressive dans une approche clinique des faits étudiés, en en montrant la pertinence et en soulignant l'intérêt pour la recherche concernant la population étudiée. C'est par la narration de deux scènes que je considère comme inaugurales et fondatrices de mon travail de recherche que va débiter mon propos.

Deux moments particuliers

« *Je vous vois double* ». Agnès est devant mon bureau pour ce premier cours de l'année. Je le donne à des élèves réunis pour former ce qui figure dans mon emploi du temps d'alors sous l'énigmatique appellation de « groupe de réadaptation D ». Agnès, âgée d'un peu plus d'une vingtaine d'années, est en troisième année de médecine. Sa phrase d'accueil, « *je vous vois double* », prononcée en enlevant ses lunettes, renvoie, je l'apprendrai plus tard, à ce que l'on nomme une diplopie. Ce trouble provoque, les deux yeux ouverts, une vision double. Il évoque une paralysie d'un des nerfs oculomoteurs. Des verres prismatiques peuvent être placés sur des lunettes pour atténuer les images doubles dans l'attente d'un retour de l'effectivité de la fonction nerveuse. La diplopie est fréquente après un grave traumatisme crânien. Victime d'un accident de la voie publique, Agnès, après sa sortie du coma et d'une longue période d'hospitalisation, reprend peu à peu contact avec la scolarité. Dans le Centre où je travaille, cette reprise s'effectue au sein d'un groupe de réadaptation constitué d'adolescents traumatisés crâniens ayant une histoire proche de la sienne. Quelques heures d'enseignement hebdomadaires, dont celles de mathématiques que j'assure, leurs sont dispensées. Placés dans un processus de réadaptation, ils sont candidats à un retour à une scolarité dont l'ambition est de les resituer au plus près de leur condition d'élève antérieure à l'accident.

« *On vous attend* ». C'est le dernier jour de cette même année scolaire dans ce Centre médico-scolaire. Par tradition dans l'établissement, dès le matin, tous les pensionnaires et les membres du personnel, quel que soit leur statut, s'affairent à la préparation de la grande kermesse de l'après-midi. Je débute en principe la matinée par un cours à ce groupe de réadaptation. Pour tous, la matinée est banalisée. J'arrive ainsi avec l'idée de participer aux préparatifs. Mais, en passant devant ma salle de classe habituelle, par la porte entrouverte, j'aperçois le groupe dans son entier. Installés chacun à une table, silencieux, les bras croisés, ils m'attendent ! Nos échanges me font comprendre qu'ils « tiennent » à leur « cours de maths ».

Le récit de ces deux moments illustre pour moi le point de départ de mon questionnement qui porte à la fois sur ces jeunes traumatisés crâniens et sur leurs enseignants.

L'élève traumatisé crânien : un sujet en quête d'un statut

Chez un élève traumatisé crânien, l'accident ne met pas fin à la vie mais marque une rupture dans son cursus scolaire et ses projets. Sa vie bifurque selon des réorientations qui, le plus souvent, s'imposent. Mais le devenir qu'il envisage reste imprégné par l'aspiration au retour à la « vie d'avant ».

Avec l'idée de « double », la diplopie, dans la première scène, est à l'image de la position de ces jeunes qui suivent une double voie, entre leurs efforts pour retrouver un fonctionnement nouveau et leur désir oppressant de reprendre la voie ancienne. Le préfixe « re » ou « ré » devient récurrent dans le vocabulaire qui décrit leur quotidien. Re-socialisation, re-scolarisation, ré-apprentissage, ré-éducation... Si l'on antépose « re » à tous ces mots, n'est-ce pas dans l'idée que l'on raccroche ? L'étymologie du mot *Résurgences* (nom de la revue de l'UNAFTC-Union nationale des associations et familles de traumatisés crâniens et cérébrolésés) conduit aux significations suivantes : « se relever », au figuré « se rétablir », plus spécialement « ressusciter » et également dans un emploi plus ancien « réapparaître ».

Dans la seconde scène, les élèves se singularisent en cette fin d'année. Avec le recul du temps, je rapproche ce qui se passe à ce moment-là de l'histoire de l'établissement dans lequel elle se déroule : c'est un ancien sanatorium. Or, la tuberculose, maladie réputée insidieuse et véritable épidémie liée à l'industrialisation et au milieu urbain, a fortement marqué la première moitié du XX^e siècle. Et aujourd'hui, le traumatisme crânien est présenté par les pouvoirs publics comme un problème de santé majeur de nos sociétés. La littérature spécialisée le qualifie d'ailleurs de véritable « épidémie silencieuse » liée à nos modes de vie (Azouvi, 2007). Autrefois, la tuberculose, maladie à fortes répercussions sociales, conduisait à isoler les patients et à les couper du monde extérieur. C'est sans doute ce qui conduit Louise Côté (2000) dans son étude sur les sanatoriums, à souligner la présence d'un fort sentiment d'appartenance à un groupe chez les patients tuberculeux. Aujourd'hui, chez nos jeunes traumatisés crâniens, ce sentiment ne s'observe pas. L'isolement prend une autre forme dans leur rapport au monde et aux autres. Ils sont *singuliers* non seulement dans ce qui les distingue en raison de leurs séquelles suite à leur accident de vie, mais aussi parce que, même au milieu de leurs pairs d'infortune, contrairement aux malades de la tuberculose, ils sont seuls.

Un traumatisme crânien grave touche la personne qui le subit sur tous les plans et, de l'accident à la réinsertion, l'itinéraire s'apparente pour elle et son entourage à un « parcours du combattant » (Cohadon, 1998). Pour les élèves traumatisés crâniens, le retour à la scolarité porte la marque des ruptures dans leur parcours, il est chargé d'émotions et leur désir d'apprendre se présente comme une quête (Sarralié, 2009b). Quelle est la nature de cette quête pour un sujet en situation de réadaptation scolaire,

dans une position mal assurée entre soin et études, avec une pratique considérablement perturbée et une histoire bouleversée ? De sa sortie d'hospitalisation à sa re-scolarisation ou sa réorientation, son cheminement s'inscrit dans une recherche identitaire. C'est un « parcours de la reconnaissance » où le terme *reconnaissance* concerne les *objets* avec le sens de leur identification, *soi* comme attestation que l'on est bien le sujet de ses expériences, et *l'autre*, qui vient confirmer cette attestation (Ricoeur, 2004).

Dans le cadre de cette quête, la particularité du rapport au savoir de ces élèves se révèle par le statut de l'erreur pour eux et par leur attitude dans l'activité scolaire. Dans leur cas, l'origine de l'erreur est difficile à déterminer pour un enseignant, sa nature est incertaine. Doit-on la comprendre comme la manifestation d'un trouble consécutif aux lésions ou comme l'expression d'une difficulté scolaire ordinaire ? L'erreur peut directement renvoyer à l'accident, en rappelant à l'élève *qu'avant* il savait faire, ce qui empêche ainsi l'utilisation de l'erreur sur un plan didactique (Sarralié, 2009a). Dans leur attitude, j'ai souvent observé que ces élèves interrompent rarement le cours de réalisation d'une tâche, montrant ainsi une réelle appétence pour l'activité scolaire, qui peut aller jusqu'à des extrêmes évoquant la boulimie ou l'anorexie. Cette dernière est la marque du processus de réadaptation, le reflet d'une composante soignante dans laquelle l'énoncé de mathématique s'écrit comme une posologie et où le savoir est prophylactique, comme si le savoir était instrumentalisé au service d'une « guérison » espérée (Sarralié, 2006). On peut penser qu'il s'agit là d'une instrumentalisation à analyser par rapport à l'objet mathématique lui-même (Sarralié, 2009b). Jacques Nimier (1976) a montré que, dans certains cas, le rapport aux mathématiques pouvait être en lien avec une forme de rapport à l'ordre. Ainsi l'élève traumatisé crânien pourrait utiliser les mathématiques pour créer un ordre en lui, se donnant l'impression d'être lui-même transformé.

L'enseignant face à l'élève traumatisé crânien : un enseignant déstabilisé

Devant ces élèves-là, un enseignant qui cherche à se documenter rencontre de nombreuses difficultés. En effet, on trouve de nombreux termes différents dans le champ de la neuropsychologie pour désigner des conditions cliniques proches. L'ouvrage de Le Gall (1998), composé d'articles concernant les troubles praxiques, illustre particulièrement ce fait. Par ailleurs, on remarque que des expressions identiques recouvrent des tableaux cliniques sensiblement différents. Ainsi, l'ensemble des études sur les fonctions exécutives, c'est-à-dire celles qui sont impliquées dans le contrôle cognitif d'actions finalisées, montre que leurs perturbations « ne se résument pas à certains troubles comportementaux, ni à certains déficits cognitifs, mais qu'elles incluent une large variété de troubles dont le dénominateur commun est de se référer à un déficit d'une fonction de

contrôle et dont le profil varie en fonction de la pathologie » (Godefroy, 2004). On emploie souvent l'image du kaléidoscope comme métaphore pour illustrer la complexité du tableau clinique présenté par les personnes victimes d'un grave traumatisme crânien. Pour appréhender ces états pathologiques et les décrire, on observe divers symptômes que l'on rassemble et caractérise sous le nom d'un syndrome, le plus souvent en lien avec des localisations cérébrales (Delcey, 2000). Or, même si aujourd'hui le scanner permet des bilans beaucoup plus précis, la difficulté à décrire les tableaux cliniques persiste.

De plus, les conduites observées dans ce public particulier d'élèves ébranlent l'action du pédagogue, son rôle et ses missions. Les conséquences des différents troubles se recouvrent partiellement ou s'entremêlent. Intriqués et imbriqués, souvent imperceptibles et imprédictibles, les effets des lésions sont difficiles à saisir et à comprendre. Ces perturbations questionnent ainsi l'enseignant sur son identité professionnelle (Bossard, 2010) et sur son pouvoir d'agir, l'amenant à un sentiment de « désarmement pédagogique » (Gouët, 2006). Étonnement, surprise et stupeur marquent son action, ce qui nous rappelle que Freud classait l'enseignement parmi les métiers impossibles. Le contexte d'apprentissage présenté ici renforce l'idée d'étudier le métier d'enseignant comme l'un des « métiers de la relation malmenés » (Cifali, 2012).

Ces constats sont à rapprocher des résultats des recherches menées sur la posture des enseignants face à des élèves « différents », aux difficultés variées et importantes. De tels élèves provoquent des blessures narcissiques et des conflits identificatoires chez les enseignants, brouillent leur rapport au savoir, leurs relations aux élèves et leur rapport à leur soi professionnel (Pechberty, 2006). Dans les institutions thérapeutiques, ces enseignants voient l'émergence de l'effet « d'inquiétante étrangeté » dans la relation pédagogique et l'apparition de phénomènes contre-transférentiels perturbants (Croisy, 2001).

En ce qu'elle s'intéresse à la globalité du sujet en situation et qu'elle « est, avant tout, attention à la réalité psychique de sujets aux prises avec des difficultés tant dans le rapport à eux-mêmes que dans leur ajustement à leur milieu de vie » (Morvan, 2001), l'approche clinique semble s'imposer pour éclairer ces situations. D'une part, au regard d'un public souvent présenté comme atteint d'une pathologie de la communication et de la personnalité, d'autre part, pour les enseignants chez qui ces troubles provoquent du trouble. Pourtant, même si les équipes éducatives qui s'occupent de l'enfance handicapée ont été les premières à analyser les causes inconscientes de blocages dans la relation (Postic, 1994), l'approche clinique, d'orientation psychanalytique ou non, n'est pas celle qui est la plus sollicitée dans la compréhension, pour le sujet lui-même et son entourage, des suites d'un traumatisme crânien.

Les débuts de mon cheminement de recherche

Je relie le point de départ de mon cheminement de recherche aux deux séances d'enseignement que j'ai décrites précédemment en reprenant les notions de *double* et de *singulier* qui les spécifient. Je peux rapporter mon impression d'être pris entre l'objectif d'enseigner et celui de participer à la rééducation. J'associe aujourd'hui cette tension à celle qu'engendre mon double statut d'enseignant et de chercheur, en étant enseignant-chercheur. Je peux aussi rapporter mon impression d'enseignant à celle que j'éprouvais en me sentant, au milieu de tous les personnels de santé, le moins professionnel des professionnels.

Pour décrire mes débuts auprès de ces élèves et mon sentiment en travaillant au milieu des professionnels de santé, je me réfère à Didier Houzel (2009) lorsqu'il souligne la différence entre un traitement médicamenteux ou chirurgical et un traitement thérapeutique dans le champ de la psychanalyse. Dans le premier cas, le médecin prolonge le diagnostic par un traitement dans lequel il n'est pas impliqué. Dans le second, le professionnel s'attache à identifier la nature du problème et à établir une relation, il inscrit sa thérapie dans cette relation avec un cadre déterminé et dans un processus temporel. Mon action d'enseignant ne s'inscrivait pas dans un protocole mais dans un processus, délicat à enclencher et difficile à orienter.

Cette forme d'action m'a « imposé » de chercher ce qu'il fallait mettre en place pour que ces adolescents au cerveau lésé puissent retrouver un statut d'élève à part entière. Même s'il s'est agi pour moi de m'inscrire assez naturellement dans les sciences de l'éducation, la problématisation de cette question n'allait pour autant pas de soi. Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des situations et des faits d'éducation (Mialaret, 2006). Par cette diversification, elles s'ouvraient à des objets et des méthodologies innovantes mais m'offraient peut-être un cadre trop large pour une problématique à construire avec une population et des questions relativement nouvelles.

Quelques années auparavant, ces jeunes auraient perdu la vie (Cohadon, 1998). À l'époque, peu de travaux concernaient les aspects de scolarité de cette population et le faible recul donnait une vision un peu trop optimiste du devenir de ces jeunes (Argot, 1998) ou trop centrée sur des aspects purement rééducatifs (Delaye, 1999). Comment échapper à l'impérialisme d'une « vision neurologique » des questions posées et à une optique trop « médicalisée » ou trop « rééducative » de l'apprentissage ? La prégnance de l'organe lésé me permettait cependant d'éviter l'inscription dans un courant behavioriste de l'apprentissage. Impossible ici de faire fi de la « boîte noire » ! Ma rencontre avec le courant de la didactique des mathématiques porté par Gérard Vergnaud (1990), dans la lignée de la clinique piagétienne, et basé à la fois sur une épistémologie du concept et

sur l'action du sujet et ses représentations, m'a aidé à éviter une forme de réductionnisme sur les seuls aspects neurologiques. C'est dans cette discipline que j'ai choisi, au cours des années quatre-vingt dix, de réaliser ma thèse.

Pour autant, en même temps, je me souviens que j'ai dû faire un travail conséquent pour dénicher les « bons problèmes » en mathématiques pour débiter ma recherche. Le mathématicien Hilbert donnait une définition relativement simple d'un « beau problème » (un problème dont tout le monde comprend l'énoncé mais que personne ne sait résoudre). Mais que signifiait pour moi « bon problème » ? S'agissait-il d'un fantasme de maîtrise ou d'une façon de passer « de l'angoisse à la méthode », car, comme l'écrit Georges Devereux : « Ce que veut une science valable du comportement, ce n'est pas un rat privé de son cortex (au propre et au figuré) mais un savant à qui on a rendu le sien. En cherchant à élaborer des méthodes d'expérimentation et de théorisation libres de toute contamination cognitive, l'analyste du comportement parvient à un état d'inhibition bien supérieur à celui des rats ; il simplifie son propre esprit plus que celui du rat : il substitue une ingéniosité acrobatique à une pensée créatrice, invente des règles d'échec plus compliquées au lieu d'améliorer ses stratégies scientifiques et embaume les semences au lieu de les planter » (Devereux, 1980). L'angoisse conduit le chercheur à se dissocier du sujet observé, mais, souligne G. Devereux, l'observation de l'autre de façon détachée conduit, au regard de l'inconscient, à un sentiment de culpabilité dommageable pour le recueil et l'interprétation des données. Une dissociation qui selon lui peut prendre plusieurs formes, de la transformation de l'autre en « cobaye » qui s'éloigne de l'humain à l'exagération des traits qui font sa différence. Cette mise en avant des traits pathologiques et du spécifique se retrouve sans doute en neuropsychologie dans la recherche du cas unique, du cas « pur », dont certains textes font mention (Beaune, 1984).

L'accent porté sur les aspects neuropsychologiques renforçait, pour moi, une vision « mécaniciste » du cerveau ainsi qu'une optique algorithmique des mathématiques. Aussi, mes premières interrogations en direction d'aspects psychanalytiques sont issues de lectures sur les états de coma. Si ces états, qui plongent l'individu dans « un sommeil profond » pour employer une image façonnée sur l'étymologie grecque du mot coma, s'apprécient selon différents niveaux, ils signent tous un état d'inconscience (Cohadon, 2000). Mais la vie perdure et, à la sortie du coma, que reste-t-il de cette « expérience » pour l'individu ? Quelles sont les répercussions pour l'inconscient de ce que l'on qualifie parfois de « blanc existentiel » ? Hélène Oppenheim-Gluckman (1996) s'attachant à décrire le vécu subjectif des patients lors des réveils de comas neurochirurgicaux, postule le risque d'une atteinte de l'identité moiïque (révélée par un « trouble de la conscience de soi » et un sentiment d'« inquiétante étrangeté ») et l'adoption d'une position psychique paranoïaque. Psychiatre et psychanalyste, elle pose la cérébrólésion comme étant aussi un événement psychique, même si la

psychopathologie ne s'impose pas parmi les champs théoriques qui approchent la population de personnes cérébrolésées. L'auteure (2006) ne recense qu'une centaine d'ouvrages ou d'articles qui se réfèrent à la psychopathologie des patients cérébrolésés, dont seulement un peu plus de la moitié a recours à des références psychanalytiques. Au-delà de l'état neurologique, hors de toute logique de causalité psychosomatique et de toute démarche de psychogénèse, la psychopathologie psychanalytique vise à appréhender l'expérience subjective de sujets confrontés à des lésions cérébrales. Pour Oppenheim-Gluckman (2001), en cas de troubles cognitifs, les fonctions régulatrices et défensives du Moi seraient atteintes, laissant ainsi place à l'émergence des processus primaires à cause de l'atténuation des processus de censure et de refoulement. Le sujet serait aussi en proie à une forme de méconnaissance du handicap, et à une forte perturbation dans la sensation d'identité et d'existence. Ces sujets sont morcelés dans leur personne après l'accident. Le « roc d'origine sous-jacent », selon l'expression de Freud (1937), qu'est le biologique pour le psychisme semble ici faire obstacle à une place de sujet pour ces « patients ». Est-ce l'organe lésé dont il est question, sa place dans la fantasmagorie humaine ou sa place dans l'actualité scientifique qui font écran ? Nos sujets n'en demeurent cependant pas moins des sujets divisés, comme le pose la psychanalyse.

Évolution de mon cheminement de pensée à partir de mes lectures

Pendant la confection de la thèse, mon cheminement a évolué progressivement à partir des rencontres avec certains auteurs. Ce sont mes lectures qui m'ont permis de penser que je pouvais étudier des jeunes traumatisés crâniens en dépassant l'aspect « bilan neuropsychologique ».

J'ai été intéressé par l'accélération des découvertes sur le cerveau qui s'est produite dans le dernier quart du vingtième siècle, notamment par le développement des techniques d'imagerie. Les progrès dans la connaissance sur le renouvellement ou le remplacement des neurones, la possibilité de nouvelles stimulations par la chimie ou la réalisation de neuroprothèses amènent à penser à la possibilité d'un « cerveau sur mesure » (Vincent et Lledo, 2012). Ces progrès poussent aux interrogations éthiques et philosophiques, en raison de perspectives qui conduiraient à un transhumanisme ou à un posthumanisme (Besnier, 2009).

Dans les résultats des travaux en neurosciences j'ai pu voir confirmé le lien entre l'émotion et la cognition, notamment dans la prise de décision. J'ai été sensible à l'apport des travaux d'Antonio Damasio (1995) qui ont permis d'élucider les bases neuronales des émotions ainsi que le lien fort entre l'émotion et certains processus cognitifs comme l'attention, la mémorisation, la perception et la prise de décision. Tout comme aux idées de Karli (2002) qui pense que les processus affectifs assureraient la cohérence des processus cérébraux et une importante fonction de médiation entre la

perception et l'action et qui plaide pour le développement d'une réelle « neuroscience affective ».

Par la suite, j'ai été marqué par le réexamen de la relation corps/esprit ou cerveau et pensée, en particulier à travers les échanges entre Jean-Pierre Changeux et Paul Ricœur (1998). J'ai compris à cette occasion que la notion de « représentation » pouvait faire le lien entre l'objectif et le subjectif, ce qui m'a amené à prendre conscience de l'intérêt de différents niveaux d'interprétation des phénomènes humains. Ainsi, il m'a semblé qu'une analyse d'une séance d'enseignement, qu'elle porte sur la conduite de l'élève ou sur la pratique de son enseignant, avait sa pertinence sans en référer directement au niveau synaptique. C'est ainsi qu'est apparue en moi l'idée d'une forme de légitimité à analyser les phénomènes que j'observe en référence au cadre didactique malgré l'importance des dysfonctionnements cérébraux chez ces élèves.

La lecture des travaux du neurologue Oliver Sacks m'a aussi particulièrement frappé. Il écrit que « si fascinantes que soient ces récentes découvertes neuroscientifiques, le risque existe toujours que le simple art de l'observation soit perdu, que la description clinique devienne superficielle et que la richesse du contexte humain soit ignorée ». Aussi, pour lui, les deux approches sont indispensables, « l'observation et la description "à l'ancienne" devant venir à l'appui des technologies de pointe » (Sacks, 2009). Cette lecture m'a conforté dans une approche par observation et par entretien, loin de l'utilisation d'un protocole expérimental.

Je dois aussi mentionner Kurt Goldstein (1983) qui indique que, dans la lignée de la bio-analyse inaugurée par Sandor Ferenczi, certains travaux de Freud ont été utilisés par Luria. Il souligne l'intérêt de ce dernier pour une science dite « romantique » dans l'introduction d'un de ses livres (Luria, 1995) et fait remarquer que Freud est un neurologue devenu psychanalyste alors que Luria est un psychologue devenu neurologue. Les travaux de Luria sont à la base de l'essor de la neuropsychologie à la fin du vingtième siècle, de la naissance de la neuropsychologie cognitive et de nouvelles techniques de rééducation (Seron, 1979). Si Freud rencontre Charcot qui propose un lien entre neurologie et psychiatrie avec les patientes hystériques, Luria s'appuie sur les travaux de Vygotski pour l'influence de l'environnement dans le développement de l'individu. Or Vygotski fait pour moi le lien avec la didactique à travers la notion de médiation.

Cependant, si j'ai rencontré Vygotski dès le début de mes réflexions par l'intermédiaire des travaux de didactique de Gérard Vergnaud, c'est plus particulièrement un texte de Claudine Blanchard-Laville posant des « questions à la didactique des mathématiques » qui m'a conforté dans la nécessité de porter mon intérêt sur l'élève pris dans sa globalité. Dans l'approche didactique de type systémique qui s'intéresse aux relations entre l'enseignant, l'enseigné et le savoir mis en jeu, C. Blanchard-Laville (1989) écrit que deux des pôles du système sont des acteurs humains. « Or la didactique – fût-elle des mathématiques – n'a-t-elle pas autant à voir avec

les Sciences humaines du comportement qu'avec la Science mathématique ? ». Cela soulignait pour moi une évidence : au cours de la résolution d'un problème de mathématiques, au premier questionnement rencontré par l'élève cérébrolésé, c'est son histoire dramatique qui revient au premier plan (Sarralié, 2009a). J'ai alors pensé qu'il n'y avait pas nécessairement de dichotomie à établir entre des entretiens avec ces élèves pour appréhender leur vécu et des séances de résolution de problèmes pour appréhender leurs troubles cognitifs.

On pourrait voir la clinique d'orientation psychanalytique comme le moyen d'obvier à une vision scientiste du sujet classé comme homme neuronal. En ce qui me concerne, cette approche m'a invité à accepter les limites du savoir, à lutter contre l'illusion de maîtrise, à être du côté de l'universel sans déboucher sur des lois reproductibles. Il s'agissait donc avant tout de recueillir des matériaux qui s'interpréteraient ensuite, c'est-à-dire « après-coup », cette expression prenant ici une connotation particulière. Daniel Widlöcher (1996) souligne qu'en psychanalyse, un « cas n'est pas un fait », le cas rapporté se présentant comme une co-construction engageant la subjectivité de l'analyste. Mon travail conduisait moins à un savoir par accumulation de données que par approximations successives et réorganisation de sens.

Pour moi, une approche clinique compréhensive permet, au-delà de la souffrance cérébrale, d'appréhender des formes masquées d'une souffrance liée au vécu subjectif d'un quotidien devenu autre, et aussi de prendre en compte ce que l'accident a fait ressurgir chez le sujet. Elle donne une possibilité de dévoiler des difficultés masquées par des symptômes plus bruyants ou qui ne s'inscrivent pas dans le score d'un test ou le descriptif d'une performance. Qu'il soit neurologique ou non, il n'est pas toujours possible de faire disparaître le symptôme, ce qui renforce l'intérêt de savoir quel sens il a pour le sujet. Il m'est apparu que l'intérêt de l'approche clinique est de ne pas mettre tout l'accent sur les symptômes, c'est-à-dire de ne pas ramener le sujet à son seul traumatisme crânien, et de retrouver des questions fondamentales. Par exemple : comment le sujet construit-il sa vérité historique, comment gère-t-il sa pulsion de connaître et de méconnaître ?

Mais si, au bout d'un temps, l'approche clinique m'a servi pour une analyse du contexte de réadaptation scolaire, pour ma thèse je suis principalement resté dans les champs didactique et pédagogique en proposant le concept de *Zone Proximale de Refonctionnement* (ZPR) (Sarralié, 2009a). Inspiré de la Zone Proximale de Développement de Vygotski, ce concept a pour objectif d'être utile à l'enseignant dans la construction d'une démarche qui lui permette de découvrir les cheminements singuliers des élèves traumatisés crâniens et de les repositionner dans la scolarité. C'est surtout après la soutenance de ma thèse que la clinique s'est inscrite dans le prolongement de mon travail.

Les effets d'après-coup de la thèse

L'implication

Tant il est vrai que « toute recherche est autopertinente sur le plan inconscient, si éloignée du Soi que son sujet puisse paraître au niveau manifeste » (Devereux, 1980), cet article me donne l'opportunité d'une réflexion à partir du titre de ma thèse : *Réadaptation scolaire d'adolescents traumatisés crâniens dans la résolution de problèmes mathématiques. Études de cas*. Il me revient d'ailleurs en mémoire que lors des échanges durant la soutenance, l'un des membres du jury a souligné que, contrairement à ce que je venais de suggérer, mon « objet » n'était pas la « réadaptation » mais « l'étude de cas ». Mon intérêt pour ces cas – et j'avance cette association en me questionnant aujourd'hui – me ramène-t-il dans l'histoire familiale à un fait accidentel sur la voie publique ? Un des ces moments d'histoire familiale, tus et cachés mais sus et présents, qui, dans une génération précédente, a fait bifurquer des chemins de vie ?

Comme dans l'un des chapitres de la thèse, j'ai souvent mis en avant les questions méthodologiques pour justifier l'extension des délais me permettant de « boucler » son écriture. L'analyse de cette justification se réfère aujourd'hui pour moi à un texte de Freud : *Un trouble de mémoire sur l'Acropole*. Il s'agit là d'une lettre que Freud écrit à Romain Rolland en 1936 pour son anniversaire. Il y décrit un voyage à l'Acropole réalisé dans sa jeunesse avec son frère et y analyse les impressions étranges qu'il avait alors ressenties. Elles rendaient impossible sa jouissance de la vision d'Athènes, brouillée par un élément de doute à l'égard de la réalité le conduisant à vivre un « sentiment d'étrangeté ». Freud explique qu'il a gâché son plaisir en raison d'un sentiment de culpabilité pour avoir si bien fait son chemin : aller là où son père n'était jamais allé et, de plus, devant l'Acropole symbole des humanités sans doute faiblement porteur de sens pour un père négociant. Lorsque je me suis retrouvé devant le dernier chapitre de ma thèse, je me suis senti comme Freud, amené à « croire à quelque chose dont jusque là la réalité [m'] avait paru incertaine » (Freud, 1936).

Ces réflexions me ramènent à Devereux qui insiste sur l'exploitation de la subjectivité et affirme que « l'important n'est donc pas de savoir si on *utilise* la méthodologie *aussi* comme un moyen de réduire l'angoisse, mais de savoir si on le fait *en connaissance de cause*, de manière *sublimatoire* ou, de façon inconsciente, *seulement* de manière défensive » (Devereux, 1980). Pour lui, il est toujours utile de chercher à savoir exactement ce qu'on est réellement en train de faire car certaines méthodes visant principalement à réduire l'angoisse se transforment en de véritables réactions de contre-transfert et une insensibilité intériorisée fonctionne comme une sorte de Surmoi.

Aussi, la réflexion sur mon implication m'a conduit à m'interroger sur le rôle

et les enjeux pour l'enseignant opérant dans la ZPR, zone de fortes turbulences où l'enseignant est très sollicité. Pour employer une métaphore footballistique, il travaille dans une surface de réparation. Mais l'enseignant peut-il jouer le rôle d'arbitre et accorder le « coup de pied » réparateur des dommages subis ?

Les demandes nombreuses qui lui sont adressées par les élèves vont au-delà du registre didactique et majorent les phénomènes psychiques, rendant les processus de dégagement plus délicats. L'enseignant n'est pas simplement supposé savoir mais aussi supposé « guérir » ; fantasmatiquement il est celui qui peut « combler ». L'attente est telle qu'elle valorise l'enseignant et le conduit au risque de penser pouvoir y répondre : « Ce décalage va entraîner une situation "d'incomplétude narcissique", la peur de n'être rien si l'on est pas tout et si on ne répond pas aux attentes de l'autre » (Hatchuel, 2005). Pour moi, un questionnaire perturbateur qui, au-delà du purement didactique ou pédagogique, confronte l'identité du professionnel au *Mal-Aise*, au sens étymologique : *a du mal à se situer auprès de*.

L'interprétation des troubles cognitifs

De l'analyse d'entretiens de type semi-directif menés avec vingt adolescents traumatisés crâniens, j'ai extrait des éléments d'interprétation de leur manière d'être : une centration excessive sur soi, une forme de mélancolie sur la perte des copains, une gestion difficile de la distance aux autres, un trouble de l'identité (Sarralié, 2009b). Aujourd'hui j'estime qu'un cadre clinique d'orientation psychanalytique pourrait contribuer à donner un autre éclairage sur ces différents aspects que je peux résumer par l'impression de voir ces adolescents vivre repliés sur eux-mêmes dans des interactions limitées avec les autres et leur environnement ; une vie dans un « monde rétréci » selon l'expression de Goldstein (1983). Autour de notions fortement attachées au comportement des personnes traumatisées crâniennes, je propose un exemple de ce que pourrait être mon approche dans ce cadre.

La métapsychologie s'est intéressée au traitement de la perte à la suite des considérations de Freud sur le deuil et la mélancolie. Le deuil et la mélancolie ont une symptomatologie qui présente des points communs, la diminution d'intérêt pour le monde extérieur et les activités ordinaires par exemple (Verdon, 2008). Le travail de deuil implique un état transitoire, un désinvestissement progressif de l'objet perdu pour en investir un autre. Dans la mélancolie, le Moi a des difficultés à traiter l'objet perdu qu'il a investi sur le mode narcissique, sa perte engendrant l'angoisse. Lequel de ces deux types de processus psychique peut concerner nos sujets ?

J'ai constaté que pour ces jeunes, les professionnels de santé emploient fréquemment l'expression « faire son deuil ». Ils y ont recours pour expliquer un état dépressif ou la difficulté d'un engagement dans un travail

de rééducation. Or je me demande si cette expression est ici judicieuse. Peut-on en effet parler d'un travail de deuil, travail qui implique un désinvestissement progressif de l'objet perdu pour en investir un autre ? Et d'abord, comment définir l'objet perdu ? Concerne-t-il des compétences cérébrales ? Est-ce l'être d'« avant l'accident » ? Je me demande aussi si le renoncement est possible pour le Moi de cet état d'avant l'accident, investi sur un mode narcissique et dont l'idée de la perte engendre l'angoisse. De plus, est-il possible de faire un deuil sans sépulture, ou du moins sans la possibilité d'une relique qui « en sacralisant le souvenir du disparu en permet d'une autre façon l'oubli » (Fédida, 1978) ? Je note enfin que c'est avec un cerveau lésé que le sujet porte lui-même une appréciation sur les conséquences de ses lésions. Il n'est donc pas étonnant que les difficultés que l'on attribue au travail de deuil soient souvent confondues avec la méconnaissance du handicap (Oppenheim-Gluckman, 2012).

Les neurologues décrivent un trouble cognitif particulier, l'anosognosie. Pour Babinsky, l'anosognosie est la méconnaissance et la non conscience d'une hémiplégie gauche avec conservation des fonctions intellectuelles. Cette définition originelle de 1914 s'étend ensuite à d'autres déficits neurologiques. Si, en neurologie, le diagnostic d'anosognosie fait consensus, ses mécanismes sont discutés. Sous l'impulsion de la neuropsychologie cognitive, on étend la définition à toute méconnaissance du handicap cognitif et des troubles du comportement pour les personnes traumatisées crâniennes. Ce trouble est associé à une atteinte frontale, région cérébrale dont le rôle est important pour l'accès à la conscience de soi, et en relation avec d'autres zones pour permettre la relation du sujet avec l'environnement. Son diagnostic devient plus délicat en raison de l'absence de définitions stables de certaines notions (comportement, conscience par exemple) et, en conséquence d'une méthodologie claire.

Maurice Merleau-Ponty (1945) utilise les phénomènes du membre fantôme et de l'anosognosie pour montrer le lien entre le psychologique et le physiologique. Des phénomènes dont l'explication n'est ni psychologique ni physiologique mais est à rechercher dans le rapport entre les deux, tout en ne pouvant être un mélange des deux car on ne voit pas quel pourrait être leur terrain commun. La phénoménologie avance l'idée que les troubles cognitifs attentent à la sensation d'identité portée par le schéma corporel et l'image du corps, induisant par là une « angoisse de catastrophe ». On trouve cette notion chez Goldstein (1983) pour qui les malades cérébrolésés adoptent un caractère méthodique afin d'échapper aux situations catastrophiques, pour fuir un désordre insupportable, défini par ce qui exige des choix, des changements d'attitudes et le passage rapide d'un comportement à un autre. Ces malades cherchent l'ordre pour minimiser la réaction de catastrophe marquée par un niveau élevé d'angoisse, en usant de mécanismes dont l'un est l'anosognosie, présentée comme déni des déficits.

On aborde également aujourd'hui cette méconnaissance par le recours au diagnostic de déni. Cependant, « parler de déni de la maladie pour l'entourage du patient suppose que l'équipe soignante puisse prédire avec certitude les séquelles de la maladie, ce qui est la plupart du temps impossible » (Oppenheim-Gluckman, 2006). Cette auteure affirme que la méconnaissance recouvre des processus complexes non réductibles au déni. Elle avance que les atteintes cognitives semblent provoquer un dévoilement « cru et concentré » de notre méconnaissance constitutive, que l'expérience de désorganisation cognitive excède les capacités de représentation du sujet, que l'éprouvé entre ce que le sujet se rappelle qu'il était et ce qu'il perçoit de lui maintenant pose un écart in-intégrable par lui faute de capacités cognitives et de continuité moi-même suffisantes (Oppenheim-Gluckman, 2001).

Les perturbations de la perception qu'a le sujet cérébrolésé de lui-même, des autres, de la réalité qui l'entoure et la perception que les autres ont de lui, peuvent peut-être s'éclairer par l'empathie. Voyageant dans différents champs théoriques, l'empathie est une notion complexe qui au début contient l'idée de projection dans l'autre et qui maintenant désigne globalement un mécanisme par lequel un individu peut comprendre les émotions, les sentiments et les états mentaux d'autrui. Dans le premier sens on la retrouve chez Freud en ce qu'elle aide à « entendre » ce que l'autre n'entend pas de lui-même (Brunel, 2004). Avec le second, elle est considérée en neurologie comme une capacité à partager les émotions de l'autre qui constitue un puissant moyen de communication interindividuelle (Godefroy, 2008). En lien avec cette notion, le mouvement interactionniste a donné une place importante au corps expressif (non verbal) dans la communication et l'identification des émotions. Les dommages corporels invalident des possibilités d'expression par le corps et j'avance l'hypothèse d'un déficit d'empathie comme conséquence de certaines lésions.

Je pense aussi à des éléments d'explication issus de la psychanalyse. Ainsi, Anna Freud pense que la projection participe de la capacité d'empathie (Birraux, 2008). Quant à Simas et Golse (2009), ils postulent que l'on peut faire des ponts entre la théorie de l'esprit d'inspiration cognitive et le concept d'identification projective tel qu'il est développé par Bion dans une perspective basée sur le développement de la communication.

Participant à l'organisation de l'appareil psychique, la projection est en lien avec les mécanismes de défense. On peut se demander si l'attitude « réservée » de ces adolescents fragilisés serait l'expression de mécanismes de défense. En effet, ces mécanismes se définissent en psychanalyse par l'« ensemble d'opérations dont la finalité est de réduire, de supprimer toute modification susceptible de mettre en danger l'intégrité et la constance de l'individu biopsychologique » (Laplanche et Pontalis, 1967). Les suites de l'accident se traduiraient-elles par une forte excitation interne qui majore les

mécanismes de défense ? Anne Cado-Boissel (2008), dans sa thèse sur les effets à long terme d'un traumatisme crânien survenu durant l'enfance, a montré chez les adolescents concernés une fragilité narcissique et une atteinte de la représentation de soi sur les plans identitaire et celui des identifications. Aussi je formulerais l'hypothèse que, en tant que période de remaniements identificatoires et de désengagement des objets de l'enfance, l'adolescence voit sa problématique alourdie et rendue plus difficile pour nos sujets. Freud souligne d'ailleurs le rôle de la puberté dans les transformations de la vie sexuelle tout en insistant dans son texte *Sur la psychologie du lycéen* (1914) sur les identifications secondaires de l'adolescent envers ses professeurs.

Et maintenant

Le traumatisme crânien, avec les autres formes de pathologies cérébrales acquises, demeure un problème de santé majeur comme l'attestent le dernier programme d'action gouvernementale en faveur des traumatisés crâniens et des blessés médullaires (9 février 2012) et la mise en évidence que « le traumatisme crânien léger ou modéré », qui représente quatre vingt pour cent des cas et qui était jusque-là négligé, s'avère être une véritable pathologie, notamment au plan psychique (Curallucci, 2011). Ce que reflète l'éditorial du numéro de mai 2012 de la revue mensuelle des psychiatres des hôpitaux, *L'Information Psychiatrique*, consacré aux cérébro-lésés, où l'on peut lire que l'intervention souvent trop tardive des équipes de la santé mentale génère souvent une psychopathologie ; on y trouve aussi un plaidoyer pour une meilleure connaissance de ces patients et une amélioration de leurs suivis psychiatriques ou psychothérapeutiques. De fait, ces dernières années, les travaux en neurologie et en neuropsychologie convergent vers l'idée que « la distinction cognition/comportement n'est probablement pas aussi nette qu'on l'imaginait et, de toute évidence, ces deux éléments constitutifs de nos conduites sont en interaction continue » (Godefroy, 2008). La dimension clinique des prises en charge est donc incontournable.

Historiquement liée à la névrose avant de s'engager dans la prise en charge de personnes en rupture plus aiguë avec la réalité, délaissant le monde de l'enfance avant les travaux de Mélanie Klein, la psychanalyse s'intéresse aujourd'hui à ceux qui sont atteints de graves pathologies cérébrales, en partant du postulat que tout être humain, aussi démuni soit-il, a quelque chose à dire de sa position subjective (Korff Sausse, 2009). L'apport d'une conception psychanalytique du sujet humain et de son fonctionnement œuvre au dépassement de l'idée encore très répandue d'un humain essentiellement biologique et comportemental, et contribue à garder la diversité des approches et de leurs niveaux d'analyse. Cet apport permet de mieux comprendre les liens entre l'expérience subjective, les processus psychiques et les lésions cérébrales. On peut cependant se demander si la

psychanalyse est aujourd'hui obligée de prendre en compte la cognition et de créer de nouveaux paradigmes. Initiée aux États Unis, à la fin des années 80, la neuropsychanalyse tend peut-être davantage à construire une épistémologie pour conjuguer deux champs théoriques très clivés qu'à construire une nouvelle discipline (Ouss, 2009).

L'approche clinique est devenue une référence importante pour la poursuite de mes recherches. D'une part, je m'interroge sur la manière d'introduire dans les formations d'enseignants l'apport d'éléments issus de la clinique pour penser l'action professionnelle et pour favoriser « l'élaboration d'une pensée de l'action, d'une pensée dans l'action » (Cifali, 2008). Il y a là pour moi une réflexion à mener sur la façon de travailler sur la posture permettant à l'enseignant de « tenir sa place » (Blanchard-Laville, 2003). D'autre part, j'ambitionne d'acquérir une meilleure compréhension des sujets traumatisés crâniens selon cette approche.

Ainsi, l'analyse clinique de mes données m'a conduit à deux constatations. Avec la première, je rejoins l'appréciation que Cado-Boissel (2008) porte sur ses entretiens avec des enfants et des adolescents traumatisés crâniens : alors que l'on attribue généralement un phénomène de méconnaissance à cette population, elle avait été frappée par l'acuité et le désespoir lucide de jeunes sensibles au sentiment d'être différents. En deuxième lieu, je remarque que la singularité de ces jeunes au cerveau lésé peut faire écran à de larges traits communs, notamment sur le plan du comportement. Devereux (1980) rappelle que la recherche de l'unique peut conduire à nier l'unité psychique de l'Humanité, « car, en fait, même la plasticité humaine a des limites ».

Je souhaite mettre à l'épreuve ces deux constatations. Pour cela j'ai réalisé une nouvelle série d'entretiens avec des adolescents traumatisés crâniens quinze ans après ceux réalisés pour ma thèse. En m'appuyant sur les progrès réalisés dans la connaissance du traumatisme crânien pendant cette période, ainsi que ceux réalisés sur ses conséquences et sa prise en charge, je cherche à savoir dans la mise en perspective de ces deux séries d'entretiens quelles comparaisons l'on peut faire sur ce que disent ces jeunes de leur vécu (Sarralié, 2012).

Bibliographie

- Azouvi, P., Joseph, P.-A. et Pellas, F. (dir.) (2007). *Prise en charge des traumatisés crânio-encéphalique : De l'éveil à la rééducation*. Paris : Masson.
- Beaune, D., Gros, P. et Descouleurs, C. (1984). *Des adolescents au cerveau meurtri*. Paris : Fleurus.
- Besnier, J.-M. (2009). *Demain les Posthumains*. Paris : Hachette littératures.
- Birraux, A. (2008). La projection. In F. Marty (dir.), *Les grands concepts de la psychologie clinique*, (p. 63-75). Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C. (1989). Questions à la didactique des mathématiques. In *Revue française de pédagogie*, 89, 63-70.

- Blanchard-Laville, C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes. In M. Caillot et S. Maury (dir), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 145-167). Paris : Fabert.
- Bossard, L.-M. (2010). L'identité professionnelle d'enseignants au contact d'élèves traumatisés crâniens. *Actes de la 4e journée d'étude sur La scolarisation des jeunes traumatisés crâniens* (p. 65-78). Suresnes : INSHEA.
- Brunel, M.-L. et Martiny, C. (2004). Les conceptions de l'empathie, avant, pendant et après Rogers. *Revue francophone internationale*, 9/3, 1-27 (www.carrierologie.uqam.ca).
- Cado-Boissel, A. (2008). *Psychopathologie d'un traumatisme crânien survenu durant l'enfance. Effets à long terme sur le sujet et sa famille*. (thèse de doctorat non publiée). Université ParisX Nanterre.
- Changeux, J.-P. et Ricoeur, P. (1998). *Ce qui nous fait penser. La nature et la règle*. Paris : O. Jacob
- Cifali, M., Guist-Desprairies, F., Blanchard Laville, C. et Bréant, F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Cifali, M. et Périlleux, T. (dir.) (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Cohadon, F., Castel, J.-P., Richier, E., Mazaux, J.-M. et Loiseau, H. (1998). *Les traumatisés crâniens : de l'accident à la réinsertion*. Paris : Arnette.
- Cohadon, F. (2000). *Sortir du coma*. Paris : O. Jacob.
- Côté, L. (2000). *En garde ! Les représentations de la tuberculose au Québec dans la première moitié du XXe siècle*. Québec : Les presses universitaires de Laval.
- Croisy, J.-P. (2001). Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 35-45.
- Curallicci, H., Tcherniack, V. et Vion-Dury, J. (2011). *Le traumatisme crânien léger ou modéré : un handicap négligé*. Marseille : Solal.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. Paris : O. Jacob.
- Delaye, C., Chelot, S. et Leroy-Malherbe, V. (1999). Centre Ressources pour l'enfant avec lésion cérébrale acquise. *Réadaptation*, 459, 47-48.
- Delcey, M. (2000). *Déficiences motrices et situations de handicap*. Paris : Éd APF.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Fédida, P. (1978). *L'absence*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1914). Sur la psychologie du lycéen. In *Résultats, idées, problèmes* vol.1 (p. 227-231). Paris : PUF.
- Freud, S. (1936). Un trouble de mémoire sur l'Acropole. In *Résultats, idées, problèmes* vol.2. Paris : PUF, 1985.
- Freud, S. (1937). L'analyse avec fin et l'analyse sans fin. In *Résultats, idées, problèmes* vol.2. Paris : PUF, 1985.
- Godefroy, O. et le groupe de réflexion sur l'Évaluation des Fonctions Exécutives. (2004). *Revue de neurologie*, 160 : 10, 899-909W.
- Godefroy, O., Jeannerod, M., Allain, P. et Le Gall, D. (2008). Lobe frontal, fonctions exécutives et contrôle cognitif. *Revue de neurologie*, 164, S119-S127.
- Goldstein, K. (1983). *La structure de l'organisme*. Paris : Gallimard.
- Gouët, P. (2006). La pédagogie à l'aune des notions d'accompagnement, d'altérité et de responsabilité. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 189-202.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre – Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Houzel, D. (2009). La psychothérapie et son cadre. In F. Marty (dir), *Les grandes problématiques de la psychologie clinique* (p. 223-237). Paris : Dunod.
- Karli, P. (2002). Le cerveau des affects et des émotions. In *Université de tous les savoirs (5) Le cerveau, le langage, le sens* (p. 97-111). Paris : O. Jacob.

- Korff-Sausse, S. (2007). A l'extrême limite de la vie psychique : l'animalité. *Champ psychosomatique* 45, 85-95.
- Korff-Sausse, S. (2009). Les mots : des alliés ou des traîtres ? In S. Korff-Sausse (dir.), *La vie psychique des personnes handicapées* (p. 89-102). Toulouse : Éres.
- L'information psychiatrique. (2012). 88, 5.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Le Gall, D. et Aubin G. (1998). *L'apraxie*. Marseille : Solal.
- Luria, A.-R. (1995). *L'homme dont le monde volait en éclats*. Paris : Seuil.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Morvan, J.-S. (1987). Handicap, inadaptation, travail social : traces, trame, trajectoire. *Handicaps et inadaptations / Les cahiers du CTNERHI*, 40, 49-56.
- Morvan, J.-S. (2001). Approche clinique de la notion d'intérêt dans le champ de l'Éducation spécialisée. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 25-33.
- Morvan, J.-S. (2010). *L'énigme du handicap. Traces, trames, trajectoires*. Toulouse : ÉRES.
- Nimier, J. (1976). *Mathématiques et affectivité*. Paris : Stock.
- Oppenheim-Gluckman, H. (1996). *Mémoire de l'absence. Clinique psychanalytique des réveils de coma*. Paris : Masson.
- Oppenheim-Gluckman, H. (2001). La psychopathologie psychanalytique peut-elle parler de la cognition ? *Cahiers Alfred Binet*, 2, 667, 59-67.
- Oppenheim-Gluckman, H. (2006). La pensée naufragée. Clinique psychopathologique des patients cérébro-lésés. Paris : Économica Anthropos.
- Oppenheim-Gluckman, H. (2012). Atteinte de la pensée et psychopathologie. *L'information psychiatrique*, 88, 5, 339- 344.
- Ouss, L., Golse, B., Georgieff, N. et Widlöcher, D. (dir.) (2009). *Vers une neuropsychanalyse*. Paris : O. Jacob.
- Pechberty, B. (2006). Enjeux narcissiques actuels dans l'enseignement du second degré. In J.-S. Morvan (dir.), *Espaces éducatifs et thérapeutiques. Approches cliniques d'orientation psychanalytique* (p. 81-100). Paris : Fabert.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Postic, M. (1994). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Sacks, O. (2009). *Musicophilia : La musique, le cerveau et nous*. Paris : Seuil.
- Sarralié, C. (2006). Observer, interpréter, accompagner. *Actes de la journée d'études : la scolarisation des jeunes traumatisés crâniens*, INSHEA.
- Sarralié, C. (2009a). *Réadaptation scolaire d'adolescents traumatisés crâniens. Perspectives dans des situations mathématiques*. Lille : CRDP.
- Sarralié, C. (2009b). Réadaptation scolaire d'adolescents traumatisés crâniens. Questions d'identités. In S. Korff-Sausse, *La vie psychique des personnes handicapées* (p. 147-160). Toulouse : Éres.
- Sarralié, C. (2010). Positions et dispositions de l'enseignant en situation de réadaptation scolaire avec des jeunes traumatisés crâniens. *Actes du congrès*. Genève : congrès AREF.
- Sarralié, C. (2012). Être là, faire des liens... *Actes 5^{ème} journée d'études : Scolarisation des jeunes traumatisés crâniens* (p. 107-121). Suresnes : éd INS HEA.
- Seron, X. (1979). *Aphasie et neuropsychologie. Approches thérapeutiques*. Wavre : Éd mardaga.
- Simas, R. et Golse, B. (2009). Empathie(s) et intersubjectivité(s) : un dialogue entre neurosciences et psychanalyse. In L. Ouss, B. Golse, N. Georgieff et D. Widlöcher (dir.), *Vers une neuropsychanalyse* (p. 281-295). Paris : O. Jacob.
- Stiker, H.-J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*, Paris : Aubier Montaigne, 2005.
- Verdon, B. (2008). La dépression. In F. Marty (dir.) *Les grands concepts de la psychologie clinique* (p. 245 – 259). Paris : Dunod.

- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 10 2/3, 133-170.
- Vincent, J.-D. et Lledo, P.-M. (2012). *Le cerveau sur mesure*. Paris : O. Jacob.
- Widlöcher, D. (1996). *Les nouvelles cartes de la psychanalyse*. Paris : O. Jacob.

Christian Sarralié

Maître de conférences à l'INS HEA
CREF, Équipe *Clinique du rapport au savoir*
université Paris Ouest Nanterre La Défense (EA 1589)

Pour citer ce texte :

Sarralié, C. (2013). D'une rencontre avec des élèves cérébrolésés à un questionnaire de recherche. *Cliopsy*, 9, 93-111.

Alan Bainbridge, Linden West

Psychoanalysis and Education. Minding a gap

Catherine Yelnik

Bainbridge, A. et West, L. (dir.)
(2012). *Psychoanalysis and education. Minding a gap*. London : Karnac Books.

Psychoanalysis and education, paru en 2012 au Royaume Uni aux éditions Karnac, réunit des textes concernant l'éducation et la formation avec la référence à la psychanalyse, sous la direction d'Alan Bainbridge et Linden West de la faculté d'éducation de l'université Christ Church. Il fait suite au colloque qui a eu lieu en décembre 2009 à l'université Christ Church de Canterbury, sur le thème « psychanalyse et éducation » et dont certaines communications ont été publiées dans le numéro 6 de cette revue. Les deux éditeurs souhaitent poursuivre le dialogue entre psychanalyse et éducation déjà amorcé lors de ce colloque et renforcer les liens entre les universités Christ Church et Paris Ouest Nanterre.

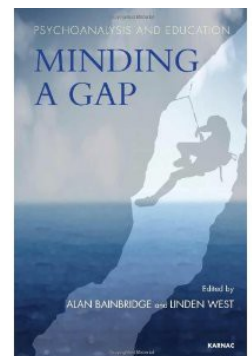
Le livre se compose de seize chapitres, le premier et le dernier étant écrits par les deux coordonnateurs. Les dix-neuf auteurs sont de Grande Bretagne, de France, d'Italie, de Norvège, de Turquie et du Canada. Ils sont pour la plupart universitaires, enseignants en (sciences de l')éducation, philosophie ou psychologie ; certains, à commencer par les deux coordonnateurs, conjuguent des activi-

tés d'enseignement et de recherche à l'université et une pratique clinique de psychothérapie psychanalytique.

« A gap »

Le titre en anglais rappelle l'expression courante "mind the gap" qui signifie "attention à la marche". L'illustration de la couverture montre la silhouette d'un alpiniste suspendu dans une crevasse ou une faille rocheuse, ce qui suggère une dimension acrobatique et périlleuse. Pour cet ouvrage, elle est empruntée au titre de celui de S. Frosh intitulé *Psychoanalysis and psychology : minding the gap* (chez Macmillan, 1989). Le mot « gap » évoquait le fossé entre psychanalyse et psychologie. L'auteur dénonçait la tendance de la psychologie dominante à se limiter à la neurophysiologie et à faire l'impasse sur la subjectivité, l'expérience et le sens, laissant ainsi d'importants « vides épistémologiques ». Le « gap », expliquent Alan Bainbridge et Linden West dans leurs chapitres d'introduction et de conclusion, symbolise la « relation problématique », la distance, le fossé de plus en plus large entre psychanalyse et éducation (p. 245). Le fossé revêt plusieurs formes : celle d'une incompréhension, dans certains écrits sur l'éducation, de ce qu'est la psychanalyse, des relations entre cognition et émotion, entre corps et esprit, mondes internes et externes, rationalité et inconscient ; l'écart entre les tendances actuelles de l'éducation et ce qu'une sensibilité psychanalytique considère comme nécessaire ; entre les intuitions nées de situations cliniques thérapeutiques et la compréhension issue de l'expérience quotidienne dans le monde éducatif.

Dans un contexte où dominent les modèles cognitivistes concernant l'ap-



prentissage, Alan Bainbridge et Linden West constatent que la pensée psychanalytique en matière d'éducation est minoritaire et marginale, « absente des discours professionnels et académiques » (p. 247). Elle est en effet soupçonnée, du fait de sa préoccupation pour les émotions, d'être responsable d'une dérive vers une « éducation thérapeutique » qui chercherait avant tout à soulager le sujet qui apprend de l'anxiété, au détriment de la rationalité, de l'engagement intellectuel dans une discipline, de la rigueur, de la pensée critique. Cette accusation, affirment Alan Bainbridge et Linden West, traduit une méconnaissance de l'éclairage psychanalytique qui vise non pas à protéger les sujets de l'angoisse, mais à comprendre pourquoi les processus d'apprentissage peuvent la susciter. En formation des adultes, la psychanalyse est également soupçonnée d'aller dans le sens d'une adaptation au *statu quo* social, ou encore de soutenir des pratiques de thérapie sauvage. Dans ce domaine, les auteurs déplorent le fossé entre l'expérience vécue des étudiants et le formalisme des cursus de formation professionnelle, qui rend impossible d'apprendre de l'expérience, fût-elle chaotique et éprouvante émotionnellement. Ils affirment leur souci de comprendre l'être humain dans sa globalité, « le sentio comme le cogito, le sujet défendu aussi bien que social, le faiseur de sens ou l'âme résistante, au cœur des processus éducatifs » (p. 11-12). Ils témoignent de ce que la psychanalyse a enrichi leur propre vision de l'éducation, de l'apprentissage, leur recherche et leur enseignement et ils plaident pour une « approche psychodynamique de l'enseignement et de la

recherche ». « Les notions psychanalytiques, écrivent-ils, permettent d'accéder à des niveaux plus profonds de signification, avec par exemple l'idée de dynamiques internes, de forces internes contradictoires » (p. 14). Le « répertoire interprétatif de la psychanalyse [...] peut être utilisé en éducation et en recherche comme dans les cadres cliniques, pour fournir une interprétation plus riche de ceux qui apprennent et de leurs histoires » (p.244).

L'idée de « gap », renvoie aussi à celle de fossé linguistique : la traduction en anglais des textes écrits dans d'autres langues a soulevé de nombreuses difficultés, certaines ressemblances entre des mots pouvant induire en erreur, ou bien certaines expressions ne trouvant pas d'équivalent en anglais. Notons à ce propos que le mot « education » en anglais a un sens plus large qu'en français, il comprend l'enseignement scolaire et universitaire ; le mot « student » englobe aussi bien les élèves dans le cadre scolaire que les étudiants à l'université et en formation d'adultes.

Méthodologies

Les quatorze chapitres entre les deux chapitres généraux adoptent des perspectives exclusivement théoriques pour les uns, étayées pour les autres sur des pratiques de recherche, d'enseignement qui vont du premier degré à l'enseignement universitaire, de formation d'adultes et d'intervention. Les dispositifs dans lesquels s'inscrivent les auteurs vont d'une recherche auprès de communautés marginalisées bénéficiant de programmes d'aide, notamment sous la forme de participation à des projets artistiques (West) à des recherches portant sur des situations d'enseigne-

ment du premier degré en France (Castelnau et Bastin), en passant par une recherche auprès de personnes ayant des parcours scolaires d'échec (Cartlidge), auprès de professionnels de l'éducation au Royaume uni (Bainbridge), auprès d'étudiants en arts ayant traversé des épisodes de maladie mentale en Angleterre (Sagan).

Les méthodes de recherche évoquées comprennent des entretiens sollicitant des récits auto/biographiques ou « histoires de vie », dans certains cas enregistrés et transcrits (Cartlidge, West, Bainbridge, Sagan) ; des entretiens « cliniques de recherche » et l'observation clinique (Blanchard-Laville, Chaussecourte), l'écriture de vignettes cliniques ou de monographies sur des situations de leur propre pratique d'enseignante, qui s'appuient sur la tenue de cahiers de bord et la participation à un groupe d'analyse de pratiques (Castelnau et Bastin).

Du côté de la formation, Anna Zurolo présente une intervention dans une école secondaire en Italie, à visée de formation pour des professeurs et conduite par une équipe de psychologues avec un observateur de sensibilité psychanalytique ; Alper Sahin, en Turquie, des actions de formation pour les enseignants dans un orphelinat et dans une école pour enfants handicapés. Adele Nunziante Cesaro et ses collègues, en Italie, un dispositif de formation « expérientielle » pour des psychologues, incluant du psychodrame ; Celia Hunt une formation universitaire « Écriture créative et développement personnel » ; Laure Castelnau et Anne Bastin des groupes d'analyse de pratiques.

Claudine Blanchard-Laville et Philippe Chaussecourte présentent les spécificités de l'approche clinique en

sciences de l'éducation telle qu'elle s'est développée en France, qui se caractérise notamment par une concentration sur les processus psychiques inconscients à l'œuvre dans les situations professionnelles et par la prise en compte de la relation entre chercheur et sujets, des mouvements contre-transférentiels du chercheur. Leurs recherches ont plus particulièrement porté sur le psychisme et le positionnement de l'enseignant dans l'espace de la classe et ont donné lieu à l'élaboration de concepts spécifiques tels ceux de transfert didactique, d'espace psychique de la classe proposés par Claudine Blanchard-Laville. L'approche clinique à l'université a également donné lieu au développement d'une modalité de formation des professionnels et des chercheurs dans des groupes d'analyse de la pratique d'une part et dans des groupes d'initiation à l'observation clinique.

Apprendre

Les processus d'apprentissage sont abordés par plusieurs auteurs. La psychanalyse, comme le soulignent Linden West et Alan Bainbridge, s'intéresse aux significations subjectives associées au fait d'apprendre et permet de comprendre pourquoi quelqu'un apprend ou pas. Lene Auestad de l'université d'Oslo, fait dialoguer Hannah Arendt et Wilfred Bion à partir du mythe d'Œdipe et du conte d'Hoffman, le marchand de sable, à propos de la pensée et des attaques de la pensée. Dans son chapitre, Alan Bainbridge développe notamment l'idée que « des processus inconscients ont une influence sur l'interaction entre le passé et le présent dans les contextes éducatifs », en particulier sur la manière dont les professeurs en cours de formation résistent à l'apport de sa-

voirs professionnels (p. 117-118) en réactivant des réactions anciennes aux situations éducatives.

Anastasios Gaitanidis, de l'université de Roehampton, plaide pour une éducation « informée par la psychanalyse » qui permettrait d'appréhender l'angoisse au lieu de la refouler, de « soutenir le développement autonome de la capacité de l'étudiant à "contenir" son angoisse », par opposition au système éducatif actuel au Royaume Uni, où prédomine un rationalisme froid et distant. Tony Brown et Mark Murphy dénoncent la logique commerciale et néolibérale et son fantasme d'efficacité qui attaquent l'enseignement supérieur ; ils soutiennent également une pédagogie « informée par la psychanalyse » qui reconnaisse l'importance des relations et de l'affectivité et permette de revisiter et d'élaborer des expériences éducatives passées. À partir de son expérience de psychothérapeute, Larry Green propose le modèle d'« apprentissage transformatif » (*transformative learning*), à l'opposé de celui « d'accumulation et de transmission des savoirs » (*banking and transmission models of education*), selon l'expression de Paulo Freire. Il montre comment, dans un contexte d'éducation, l'apprentissage implique un processus de transformation psychique, de renoncement à un système fondé sur des préconceptions et un passage par une zone intermédiaire qu'il appelle « liminale ». Ce processus est, selon lui, comparable à celui de la guérison dans une thérapie. Les enseignants y joueraient un rôle important pour peu qu'ils comprennent l'angoisse et la dépression et les considèrent comme légitimes plutôt que comme pathologiques.

Cette conception de l'apprentissage

comme processus de transformation est partagée par Tony Brown et Mark Murphy, en ce qui concerne l'enseignement universitaire.

L'apprentissage favorisé par des études et des pratiques artistiques est abordé également par Olivia Sagan, dans des entretiens avec des étudiants ayant traversé des épisodes de maladie mentale. La mise en récit permet aux narrateurs de faire des liens entre les épisodes de pathologie mentale et les situations d'apprentissage ou de création artistique, ce que cette auteure nomme « continuum ». Jacki Cartlidge souligne le rôle joué par des personnes de l'entourage du sujet dans son enfance (« *significant others* ») et l'influence qu'elles continuent d'exercer sur la manière d'apprendre et d'imaginer.

Références théoriques

Plusieurs articles empruntent à Bion les notions d'appareil à penser, de relation mère/enfant, de contenance ou de capacité de rêverie et/ou à Winnicott celles de mère suffisamment bonne avec le rôle du regard, d'omnipotence, de self, de jeu, d'espace et d'objet transitionnels, d'environnement favorable, suffisamment sécurisant. Klein est invoquée pour la relation d'objet, l'identification projective, le clivage ou la position dépressive. L'approche des mécanismes de défense contre l'angoisse de Karen Horney est utilisée pour ses effets sur l'apprentissage.

La notion de contre-transfert est utilisée par plusieurs auteurs, à propos de l'enseignant ou du chercheur. Alper Sahin discute la pertinence de cette notion dans le contexte éducatif ; il propose de parler plutôt de « réaction transférentielle » (*transferential re-*

sponse) pour désigner les réactions émotionnelles inconscientes aux attitudes des élèves dans un contexte scolaire, dans la salle de classe. Mais il évoque également la possibilité pour un chercheur ou un formateur d'enseignants « d'utiliser son contre-transfert pour atteindre une compréhension plus profonde des aspects inconscients de la vie émotionnelle de l'institution » (p. 109).

Larry Green dit préférer Lacan pour son approche des déterminations culturelles et linguistiques et le concept de signifiant Maître.

Les Britanniques font référence également à des auteurs anglo-saxons peu connus des Français, notamment Deborah Britzman, psychanalyste et enseignante à l'université de Toronto, qui a proposé de « construire un langage psychanalytique pour les professeurs » (p. 115).

Une perspective « psychosociale » ou du moins consciente de « l'importance des dimensions socio-culturelles (*socio-culturally aware*) dans la formation du soi et de la subjectivité » est revendiquée par Celia Hunt, Alan Bainbridge et Linden West (p. 136). Pour Claudine Blanchard-Laville et Philippe Chaussecourte, dès lors qu'on sort du strict cadre de la cure et que l'on s'intéresse à la vie professionnelle, il devient nécessaire de prendre en compte l'impact psychique des contextes sociaux et institutionnels (p. 54). Les auteurs italiens se réfèrent aux ouvrages collectifs coordonnés par René Kaës et Didier Anzieu pour les dimensions psychiques institutionnelles ainsi que pour les fantasmatiques de la formation

Pour penser les processus d'apprentissage dans l'enseignement supé-

rieur, Tony Brown et Mark Murphy convoquent, outre la psychanalyse, la « théorie critique de la reconnaissance » d'Axel Honneth (1995) qui s'appuie sur la théorie de l'objet de Klein et Winnicott : « comprendre les relations sociales suppose de comprendre les relations intersubjectives de reconnaissance (*recognition*) ». Ils expriment leur conviction que la question de la « dynamique de l'identité étudiante » représente un enjeu politique, celui d'une lutte pour un enseignement supérieur plus démocratique.

Des ponts ?

Cet ouvrage montre également que la psychanalyse n'apporte pas seulement un éclairage sur des mécanismes psychiques, mais qu'elle inspire les dispositifs ainsi que la posture des chercheurs et des enseignants ou formateurs dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants et des travailleurs sociaux. À rebours de la séparation nette qui est souvent opérée entre éducation et thérapie, Celia Hunt et Linden West puis ce dernier avec Alan Bainbridge dans leur chapitre conclusif, suggèrent l'idée d'une zone frontière (*border country*) entre les deux, tout en reconnaissant les risques liés à ce recouvrement partiel. La thérapie pour Linden West, l'enseignement pour Celia Hunt, comportent des points communs avec le type de recherche qu'ils pratiquent : une écoute approfondie, « sous la surface », des émotions ou des aspects implicites du discours, qui rappelle la troisième oreille de Reik, évoquée par Claudine Blanchard-Laville et Philippe Chaussecourte, le recours à l'association libre et la non-directivité dans les entretiens et les consignes d'écriture, la capacité d'être à la fois

absorbé dans le récit de l'autre tout en préservant une certaine distance et une capacité de penser, une « alliance » fondée sur la confiance qui résulte du sentiment du sujet d'être compris, l'instauration d'une espace sécurisant pour les sujets, un cadre contenant, des règles claires.

Plusieurs dispositifs présentés, entretiens de recherche auto/biographiques, groupes d'analyse de pratiques, écriture « créative », ont en commun de favoriser, par le récit, la mise en relation d'épisodes de la vie ou de parties clivées du sujet. Ce faisant, chez les enseignants en formation notamment, ils favorisent la « réflexivité professionnelle ».

L'attention au processus de recherche, à la relation entre chercheur et sujets et au « contre-transfert » du chercheur par sa capacité à analyser ses propres réactions se retrouve dans plusieurs textes. Laure Castelnau et Anne Bastin analysent ce qui se joue dans leurs relations avec un élève en particulier, tandis que Celia Hunt évoque sa relation « de recherche » avec un doctorant autour de l'« écriture créative » (p. 144), qui ne manquera pas de rappeler ce qui se passe dans l'accompagnement de l'écriture de mémoire dans le cadre de Masters d'orientation clinique. Les étudiants qui sont ainsi amenés à prendre conscience de ce que certaines de leurs inhibitions à écrire sont enracinées dans leur histoire personnelle, peuvent passer par des mouvements dépressifs mais la démarche peut aussi avoir des effets thérapeutiques.

Le rôle du groupe apparaît dans plusieurs textes, sous forme de travail de lecture et de collaboration entre pairs (Hunt), de groupe d'activité artistique

(West, Sagan), dans les actions conduites en Italie, dans les groupes d'analyse de pratiques en France (Castelnau, Bastin). Les vignettes cliniques d'Alper Sahin, dans des établissements éducatifs en Turquie, illustrent comment un espace de travail avec un tiers analyste permet aux professeurs d'apprendre et de mieux réagir aux projections des élèves sur eux, avec des effets positifs sur l'ensemble de l'établissement. Dans ces différents contextes, les auteurs évoquent le groupe comme un espace pour penser, qui peut contribuer à l'approfondissement de la formation des professionnels de l'éducation mais peut également participer à la formation d'un-e chercheur-e clinicien-ne à l'observation clinique par exemple.

On voit aussi comment l'expérience de l'analyse de situations en groupe comme celle du récit auto/biographique, tout en ayant des visées différentes, peut être réinvestie par des enseignants dans leur pratique professionnelle, par la capacité à créer un espace transitionnel de jeu pour leurs élèves (Cartlidge) ou à réguler leur relation avec un élève en particulier (Castelnau et Bastin). Comme le dit Alan Bainbridge, avec Deborah Britzman, comprendre ses propres conflits internes est une responsabilité éthique pour les enseignants (p. 120). Ainsi cet ouvrage, qui résulte de rencontres au-delà des frontières entre pays, contribue-t-il à ériger des ponts (« *bridging gaps* ») entre les recherches et les pratiques en éducation et formation inspirées par la psychanalyse qui s'y développent.

Dominique Fablet

Supervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives

Bernard Pechberty

Fablet, D. (dir.) (2011). *Supervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.

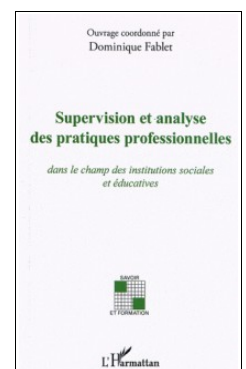
Ce douzième volume d'une série d'ouvrages collectifs sur cette thématique est consacré à la supervision et à l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives. Dominique Fablet, coordonnateur de l'ouvrage, propose une introduction précieuse quant à sa précision historique : « Promouvoir l'analyse des pratiques par la publication », qui avait fait l'objet d'une communication au 3ème colloque Cliopsy. Cette politique de publication a favorisé et a aussi été le témoin de la forte avancée des dispositifs d'analyse de pratiques dans ces « métiers de l'humain ».

La majorité des textes sont inédits, d'autres sont republiés avec des remaniements : tous mettent en œuvre une approche clinique, au sens généraliste du terme, et certains se situent clairement dans une orientation psychanalytique. Les différents dispositifs décrits montrent les variations qui apparaissent dans les objectifs ou dans

les référents théoriques qui se concrétisent par des démarches, des prises en considération des participants et du groupe qui ne sont pas semblables.

Ainsi, Gerald Boutin revient sur les distinctions entre approche par compétences, approches réflexives et cliniques, ces dernières reliées au modèle Balint. L'un des intérêts de ce texte est de souligner la rareté extrême de ce dernier dispositif en Amérique et au Canada. De même Jean-Pierre Minary et Philippe Perrin reviennent sur la place spécifique de la référence systémique et de ses rapports avec la théorie et l'intervention. Suzanne Nadot et Sandra Bruno développent, dans une optique clinique orientée par le socioconstructivisme et la filiation piagétienne, la spécificité de la supervision de formateurs enseignants en développant un exemple de situation extrêmement précise, où les affects ont toute leur place.

Pour la clinique qui nous intéresse à Cliopsy, on notera particulièrement les trois contributions de Joëlle Piovesan, Laurent Sautereau et Patricia Vallet. Joëlle Piovesan décrit l'intérêt du modèle Balint d'analyses de pratiques dans le travail social où le lien des résonances personnelles avec l'expérience professionnelle est travaillé à son maximum. Des développements intéressants sont proposés sur la symbolique du lieu où s'exerce le travail ou sur l'importance du groupe dans les dispositifs cliniques. Laurent Sautereau développe la pertinence de ces dispositifs cliniques qui auraient pour spécificité d'accueillir les paradoxes propres au travail social



ainsi que les enjeux et les tensions entre individu, équipe et institution qui sont présents dans tout processus d'intervention. Patricia Vallet insiste sur les références cliniques ouvertes sur des questionnements philosophiques et politiques qui soutiennent l'approfondissement de sa posture d'animatrice et de chercheuse. Elle distingue plusieurs notions comme l'activité, l'action ou l'acte, cher à G. Mendel.

Une troisième partie consacrée aux pratiques de formation et de supervision décrit des exemples d'intervention à la CRAMIF, dans les écoles d'éducateurs spécialisés ou dans le cadre de la formation des auxiliaires de puériculture ou d'éducateurs de jeunes enfants. Des dispositifs « multi focus » liés aux théories actuelles de l'empowerment, notion qui désigne la capacité d'agir du professionnel, sont aussi décrits, tous faisant appel à la reconnaissance de l'expérience, à ses savoirs, et aux différentes façons de l'élaborer.

Nous voyons ainsi mises au travail des options techniques et mis à l'épreuve différents positionnements dans des contextes de formation initiale ou continue, de services, d'équipes et aussi ce qui est requis de compétences spécifiques de l'animateur – ou des animateurs – de tels dispositifs.

Il est frappant de voir dans la pluralité de ces textes les déclinaisons d'un même intérêt pour la singularité des situations et de leurs sens possibles qui se relie ensuite à des intelligibilités diverses. Dans ces convergences et différences, il est utile que les ap-

proches cliniques influencées par la psychanalyse soient ainsi confrontées à d'autres modèles théoriques eux aussi reliés à l'expérience et à ses savoirs.

Francine Coudert, Claude Rouyer

Former à la supervision et l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention sociale à l'ETSUP

Bernard Pechberty

Coudert, F et Rouyer, C. (dir.) (2012). *Former à la supervision et l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention sociale à l'ETSUP*. Paris : L'Harmattan.

Ce livre coordonné par Francine Coudert, responsable pédagogique, et par Claude Rouyer, directeur de l'École Supérieure de Travail Social est préfacé par Dominique Fablet. Il livre un chapitre précieux de l'histoire de cette école pionnière dans le champ du travail social et dans celui de la formation des superviseurs ou des analystes de pratiques professionnelles.

En effet, cet ouvrage nous apprend que depuis la fin des années 50, l'ETSUP a construit pour les professionnels un dispositif de formation d'animateurs d'analyse de pratiques et de superviseurs en travail social en mettant en place une approche ouverte



où sont présentes, depuis l'origine, les dimensions cliniques, psychosociologiques, sociologiques et psychanalytiques. Dominique Fablet souligne avec pertinence la robustesse de ce modèle de formation dont le dispositif est aussi entré en partenariat avec l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense, moment marqué par la rencontre initiale avec Jacky Beillerot. L'originalité de cette formation et de ses postulats est de poser la légitimité des praticiens du travail social à assumer la position de formateur et d'intervenant.

Les trois parties de l'ouvrage déclinent cette histoire qui nous intéresse quant à cette transmission, fortement marquée d'hier à aujourd'hui, par les influences des approches des sciences humaines et particulièrement de l'approche clinique d'orientation psychanalytique au cœur de la formation, hors du cadre du soin. L'originalité de cette école est de ne pas avoir cédé aux sirènes du management, de l'inflation des compétences dans la formation des animateurs et superviseurs en travail social. Les enjeux liés à la formation des superviseurs, ordinairement peu étudiés, sont ici mis en valeur : la place de ces derniers apparaît en effet essentielle car ils sont les agents de la transmission des conceptions et des postures qui soutiennent la compréhension et l'analyse des pratiques professionnelles dans le travail social.

L'histoire vivante et en mouvement de cette institution est rendue par une composition subtile des articles. Ils décrivent d'abord la constitution historique des choix de cette école en

précisant les acteurs en jeu : depuis la transmission du *case work*, en passant par l'influence de Myriam David pédopsychiatre, spécialiste des carences précoces chez les enfants, à la mise en place du travail avec les équipes, jusqu'aux modules de formation consacrés à la supervision clinique d'analystes de pratiques de superviseurs.

Après la première partie : « une histoire, des histoires », les deux suivantes « des outils spécifiques » et « la supervision et l'analyse des pratiques au risque de l'institution » rendent visibles le dispositif de formation mis en place. Plusieurs textes sont consacrés aux cadres de cette formation, avec la place importante donnée tout au long du travail à l'atelier d'analyse des pratiques des stagiaires, couplé aux dispositifs de supervision individuel et de groupe, ainsi qu'à l'écriture des mémoires. Cet ensemble formatif s'inscrit aujourd'hui dans un partenariat universitaire avec le Master Formation à l'intervention et à l'analyse des pratiques de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, voie qui est aussi possible pour les stagiaires.

Catherine Yelnik analyse ainsi la fonction de l'écriture des mémoires professionnels et les dynamiques psychiques inconscientes qui y sont à l'œuvre. Narjès Guetat-Calabrese fait le récit impliqué de son entrée dans ce dispositif qui lui a permis de s'approprier le mode de réflexion clinique dans sa rencontre avec les pratiques professionnelles jusque dans le choix d'un parcours de recherche. Les écrits de Laurence Lichtarz, Sylvaine Cagno-

li, Joëlle Piovesan et Jean-Michel Car-bunar se complètent et forment un bloc de réflexion clinique sur l'atelier, lieu où sont déposées et élaborées les expériences de stagiaires : les enjeux de changement d'identité professionnelle, les liens psychiques et les mises en sens opérées par la démarche clinique d'orientation psychanalytique (complémentairement aux apports sociologiques, systémiques et de psychosociologie clinique), l'histoire du « contrôle » et de la supervision sont mis en valeur. On notera aussi l'éclairage de la psychosociologie clinique apporté par Chantal Humbert sur l'approche des dispositifs d'analyse des pratiques dans les institutions.

Plusieurs textes soulignent la différenciation relationnelle et formative entre les dispositifs individuels et de groupe de supervision. La capacité de contenance de ces dispositifs est questionnée face aux angoisses mobilisées par les expériences nouvelles que vivent les praticiens stagiaires. La question des effets psychiques du groupe dans le processus de formation parcourt également plusieurs textes qui rendent compte du style de l'expérience unique de l'ETSUP.

Dans tous ces articles sont rendus vivants des processus de formation et de transformation de l'identité des praticiens. De même sont décrits les liens entre la réflexivité clinique mise en place et l'appel aux notions psychanalytiques qui permettent de construire de nouveaux sens pour les pratiques de supervision et les moSupervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives-

dèles d'analyse des pratiques proposés. Ainsi sont mis au travail le désir des praticiens de se former dans leurs rapports avec l'histoire singulière et le rapport au savoir, la réflexion sur les cadres externes et internes des pratiques, les rapports entre émotions, pensée et travail, enfin l'importance des contre-transferts professionnels, ensemble qui forme les matériaux de cette formation.

Ce livre est porteur d'espoir pour la transmission de la posture clinique en formation dans le travail social : la description de l'expérience de l'ET-SUP, soutenue jusqu'à aujourd'hui, montre la pertinence des modèles cliniques dans le champ du travail social et de ses formateurs.

Thèses

Recension par Catherine Yelnik

22 octobre 2012

Voix et posturo-mimo-gestualité de professeur/e/s des écoles. Observation clinique de séances d'enseignement vidéoscopées à l'école primaire.

Catherine Verdier

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

sd. Claudine Blanchard-Laville

Jury : Marie-France Carnus (IUFM Midi-Pyrénées, École interne de l'Université de Toulouse 2 Le Mirail), Bernard Pechberty (Université René Descartes Paris), Marie-France Castarède (Psychoanalyste), Philippe Chaussecourte (Université Paris Ouest Nanterre La Défense).

La thèse porte sur l'observation d'enseignant/e/s en situation pédagogique et tente de montrer l'importance du rôle de la voix, de la gestuelle et des expressions non verbales dans la fabrication de l'espace psychique de la classe. L'analyse s'appuie sur le début et la fin des séances d'enseignement, partant de l'hypothèse que ces deux moments sont révélateurs de la manière de faire d'un/e enseignant/e (Berdot, Blanchard-Laville et Chaussecourte, 2003).

La recherche s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. De cette manière, les analyses mettent en lumière des éléments qui relèvent principalement du registre psychique inconscient au sens de S. Freud.

L'observation des visages et des regards révèle la manière singulière dont chaque enseignant/e « envisage » (Marcelli, 2006) la classe. La voix des enseignant/e/s, quant à elle, apparaît multiforme et montre une polarité entre une voix aux tonalités enveloppantes et une voix plus rugueuse dans l'écoute. Dans le premier cas, le « bain mélodique », constitué d'une voix posée, calme, enveloppante, aux rythmes harmonieux, aux sonorités « doucereuses », offrirait à l'élève un « miroir sonore » sécurisant qui lui laisserait la possibilité de stimuler sa pensée et d'advenir en tant qu'élève. Dans le second cas, la voix monocorde, sans mélodie, privilégiant les tonalités graves, la voix de l'émprise, la voix rugueuse, la voix impersonnelle constitueraient un « bain sonore » dévitalisé, dépourvu de qualités contenant et sécurisantes pour l'élève. L'expression gestuelle des enseignant/e/s observé/e/s paraît être, le plus souvent, en congruence avec celle du regard et des différentes modulations de la voix. Trois concepts clés, centrés autour de trois verbes, expriment la teneur du climat psychique de l'espace pédagogique : « tenir », « laisser tomber », « maîtriser ».

29 novembre 2012

Liens familiaux et socialisation de l'adolescent trisomique 21 scolarisé. Étude clinique à partir de l'écoute des adolescents et des parents.

Nathalie Auguin Ferrère

Université Paris Descartes

sd. Nicole Boucher

Jury : Jean-Jacques Detraux (Univer-

sité de Liège, Belgique), Marie-Claire Haelewyck (Université de Mons, Belgique), Eric Plaisance (Université Paris Descartes), Viviane Guerdan (Haute École Pédagogique de Lausanne, Suisse).

duisent un grand désir de se raconter. Elles montrent aussi les limites de l'utilisation des outils cliniques classiques auprès de cette population et de la nécessaire adaptation des supports.

Avec une démarche clinique et à l'aide d'outils originaux, cette thèse explore et analyse les mouvements psychiques et sociaux que provoque l'adolescence chez les jeunes trisomiques 21 et leurs parents.

Le vécu des adolescents est apprécié grâce à une méthodologie croisée (entretien, supports projectifs, observations, groupe de parole). Des entretiens semi-directifs ont permis d'explorer le vécu des parents.

Les transformations liées à l'adolescence ont eu des répercussions sur l'évolution du rapport à soi et aux autres de l'adolescent trisomique 21 et sur l'expérience des parents.

Au cours de cette période marquée par le changement, les blessures psychiques et affectives causées par les effets traumatiques du handicap sont réactivées. L'adolescent et le parent sont retraversés par un vécu de violence (en lien avec l'émergence de la sexualité, les limites et les formes de rejet qu'imposent le handicap) qui les fragilisent sur le plan narcissique. Chacun développe des stratégies défensives, pour y faire face. Dans ce contexte, il apparaît que l'investissement de la sphère sociale par le parent et l'adolescent, l'acceptation d'un Tiers dans la relation puissent offrir des voies de dégagement au jeune pour poursuivre sa construction.

Les réflexions méthodologiques permettent de souligner l'importance de donner la parole à ces jeunes, qui tra-

HDR

Recension par Catherine Yelnik

8 avril 2013

Le sujet en formation : écriture réflexive et approche clinique

Françoise Bréant

Université Paris 8

Tuteur : Laurence Gavarini (Université Paris 8)

Jury : Claudine Blanchard-Laville (Université Paris Ouest Nanterre La Défense) rapporteur ; Leandro De La-jonquière (Universités de Caen et de Sao Paulo) ; Gilles Monceau (Université de Cergy-Pontoise) rapporteur ; Patricia Rémousse-nard (Université Lille 3) ; Marta Souto (Université de Buenos Aires).

Cette Note de synthèse pour l'HDR s'appuie sur des publications et travaux de recherche (1997-2012) dont l'objet central, le sujet dans son rapport à l'écriture au sein de dispositifs de formation professionnelle et de recherche, s'est construit dans la continuité de la thèse (1997), à travers une démarche clinique d'orientation psychanalytique.

L'étude des processus psychiques à l'œuvre dans l'écriture et des conditions d'émergence d'une écriture réflexive habitée par le sujet constitue le fil rouge des travaux présentés. Et, selon la logique de la démarche clinique, l'analyse porte à la fois sur les processus de formation et sur la posture de l'enseignant chercheur. Dans cette perspective, le fil rouge se construit sous la forme d'un récit réflexif qui prend sa source dans un questionnement sur la pratique d'ac-

compagnement à l'écriture, mais aussi dans le souci constant de mener un travail d'objectivation et de transmission.

Ainsi, cette Note de synthèse vise à montrer que le désir de chercher et le plaisir de penser sont étroitement imbriqués et ne cessent de s'élaborer, notamment à travers l'inter-subjectivité, la construction coopérative de savoirs et à travers la tension permanente entre continuité et rupture, entre liaison et déliaison. Pourrait-t-on dire que la démarche de recherche consiste à sublimer tant les pulsions de vie que les pulsions de mort ?

De l'imagination sensorielle à la réflexivité instituante, la conceptualisation d'un imaginaire social transitionnel s'avère capitale. Elle nous éclaire en effet sur la manière dont la démarche de recherche, en tant que chemin singulier d'émancipation, relève d'une inscription fondamentalement collective et sociale. Mais cette conception nous permet aussi d'analyser et de comprendre l'articulation profonde et complexe qui existe entre, d'une part, les processus psychiques à l'œuvre dans l'écriture réflexive, et d'autre part, les modalités d'accompagnement, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de formation à la recherche.

Résumés – abstracts

Groupalité et investissement du dispositif dans la pédagogie institutionnelle : L'intérêt de l'analyse inter-transférentielle

Willy Falla

Résumé

Relevant le paradoxe suivant lequel la dimension groupale souvent mobilisée dans les dispositifs prescrits par la pédagogie institutionnelle, semble finalement peu théorisée, le présent article tente, dans le champ de la formation d'adultes référée à la pédagogie institutionnelle, d'établir un lien entre le rapport qu'entretient une équipe pédagogique à la groupalité d'une part et, d'autre part, les modalités d'investissement par cette même équipe, du cadre et du dispositif. À partir du principe suivant lequel l'investissement du cadre et du dispositif se fait suivant une dialectique entre asymétrie et solidarité, une prévalence de la dimension d'asymétrie, signe une défaillance de l'analyse inter-transférentielle et donc une incapacité pour l'équipe à élaborer le fait qu'elle est un groupe. Incapacité qui implique à son tour une difficulté à accueillir et contenir les éléments archaïques projetés par les stagiaires. Le récit d'une intervention auprès d'une équipe de formateurs au sein d'un organisme de formation aux métiers de l'animation professionnelle illustre comment cette modalité d'investissement du dispositif se retrouve dans la façon dont l'équipe va investir le dispositif d'intervention et comment l'analyse inter-transférentielle est relancée en lien avec l'élaboration contre-transférentielle que l'intervenant fait de l'investissement de son propre dispositif d'intervention.

Mots clés : Pédagogie institutionnelle, analyse inter-transférentielle, cadre, dispositif, équipe, intervention, institution.

Abstract

Raising the paradox according to which the group dimension often mobilized in the devices required by institutional pedagogy, finally seems poorly theorized, this article is an attempt, in the field of adult education referred to the institutional pedagogy, to establish a link between the relationship, a teaching staff has towards group processes on one hand and, on the other hand, the modalities of investment by the same team, towards frame and devices. From the principle that the investment of frame and the devices made according to a dialectic between asymmetry and solidarity, a prevalence of asymmetry, indicates a failure of the inter-transference analysis and therefore an inability for the team to elaborate the fact that it is a group. Disability which in turn implies a difficulty to receive and contain the archaic elements projected by the trainees. The narrative of an intervention with a team of trainers within a training organization for careers in professional animation illustrates how this form of investment of the device found in the way the team will invest the intervention devices and how the inter-transference analysis is restarted in connection with counter-transference working through by the analyst, of the investment of its own device of intervention.

Keywords : Institutional pedagogy, inter-transference analysis, frame, device, team, intervention, institution.

Les adolescents, « décrocheurs » d'équipe ?

François Le Clère

Résumé

Au-delà des problèmes qu'elles posent à l'institution scolaire, les conduites des adolescents dits « décrocheurs » ou « absentéistes » déconcertent les adultes et fragilisent leurs positionnements éducatifs. Elles mettent en panne sinon leur légitimité d'éducateurs, du moins questionnent leurs compétences et leur savoir-faire. À travers la présentation d'une intervention recherche et du travail d'analyse clinique des pratiques, cet article s'intéresse aux effritements que produisent ces adolescents dans les équipes éducatives. Ils projettent, questionnent, ébranlent le travail de pensée et la capacité des adultes à conjuguer leurs interventions. La question de la transmission des savoirs n'est pas seulement à entendre du côté de la crise d'autorité et de la crise du lien éducatif interpersonnel enseignant-adolescent, mais aussi dans un entendement plus large lié à la capacité, au sens Winnicottien, des adultes à prendre en compte l'environnement et les organisateurs institutionnels. C'est sur ce rapport adultes/adolescents que porte spécifiquement cet article afin de mettre au jour les interactions et les « pannes » produites par « cette plus délicate des transitions » (Lacadée, 2007) générant des empêchements de penser dans les équipes tels que Serge Boimare (2008) a pu le définir pour les adolescents eux-mêmes.

Mots clés : Clinique du lien éducatif, décrochage scolaire, analyse de la pratique, adolescence.

Abstract

The concern that exists about how to prevent adolescents from dropping out of school is emerging in many calls for projects from foundations, the Council of Europe or regional councils. The day-to-day involvement of professionals to help adolescents tackle their school issues, is leading them to question their practices and sometimes to invent new places. Beyond the quite obvious consequences of such « solutions » upon schools, the behaviour of dropping out-teenagers disconcerts adults and weakens their educational positions. Our objective is to analyse how adolescents can cause educational support teams to crumble. Teenagers question and weaken the networks and systems that have been thought and designed for them. The issue of how to transfer knowledge should be looked at not only from the perspective of a crisis of authority and of the teacher-teenager educational bond, but also from a broader perspective: the capacity, as Winnicott defines it, of adults to take into account what surrounds them and the institutional organizers they could deal with. This article will focus on this adults-adolescents relationship to try and highlight the interactions, the breakdowns produced by "cette plus délicate des transitions" (this most delicate transition) (Lacadée, 2007), Thus, they generate "impediment to thinking"

("empêchements de penser"), a concept invented by Serge Boimare for teenagers originally (2008).

Keywords : Unconscious, teenagers dropping out, clinical analysis group, teaching practice.

L'instabilité des liens affectifs dans la vie des enfants et des adolescents placés : questions institutionnelles et accompagnement clinique

Sonia Altoé et Magali Silva

Résumé

Cet article propose une réflexion sur les pratiques institutionnelles des « abrigos » à Rio de Janeiro, plus particulièrement sur les fréquents changements ("abrigo", familles d'accueil, rue) par lesquels passent les enfants et les adolescents, ceci étant élaboré en fonction de notre expérience d'accueil clinique d'inspiration psychanalytique avec cette clientèle. Notre réflexion s'appuie sur la notion de « détresse » considérée par Freud comme structurale de l'appareil psychique. La « détresse » est inhérente à la situation de dépendance dans laquelle naît le bébé, conduisant à la nécessité de communication et à la construction d'un appareil psychique, grâce à la relation établie entre l'enfant et les autres personnes. Six cas sont choisis pour illustrer la spécificité de cette clientèle et les défis juridiques et opérationnels qui en découlent. Nous cherchons à montrer comment la situation de vulnérabilité sociale, impliquant des relations affectives instables et des références familiales fragiles, est liée au concept de « détresse ».

Mots clés : "abrigos", enfants, adolescents, détresse, psychanalyse.

Title: The fickleness of emotional ties in the lives of sheltered children and adolescents.

Abstract

The article is about the institutional practices of shelters in Rio de Janeiro as far as the numerous relocations (shelterings, foster families, street) experienced by children and adolescents are concerned, considering our clinical psychoanalytic practice with this clientele. Such a reflection is based upon the notion of helplessness considered by Freud as structural to the psychic apparatus. Helplessness is inherent to the situation of dependence into which the human baby is born, thus leading it to the need for communication and the construction of a psychic apparatus built on the child's relationship with others. Six cases were selected to illustrate the specificity of this clientele and the legal and operational challenges arising from it. We aim to investigate how the situation of social vulnerability, unstable personal relationships and weak family bonds are related to the concept of helplessness.

Key-words: sheltering, children, adolescents, helplessness, psychoanalysis.

Título: A inconstância dos laços afetivos na vida de crianças e adolescentes

abrigados.

Resumo

O artigo propõe uma reflexão sobre as práticas institucionais de abrigos no Rio de Janeiro, no que concerne às múltiplas transferências (abrigos, famílias acolhedoras, rua) pelas quais passam as crianças e adolescentes, considerando nossa experiência de atendimento clínico psicanalítico com essa clientela. Propõe-se essa reflexão a partir da noção de desamparo considerada por Freud como estrutural ao aparelho psíquico. O desamparo é inerente à situação de dependência em que o bebê humano nasce, conduzindo à necessidade de comunicação e à construção de um aparelho psíquico, o que se faz na relação da criança com outras pessoas. Seleccionamos seis casos para exemplificar a especificidade desta clientela e os desafios jurídicos e operacionais suscitados pela mesma. Investigamos em que sentido a situação de vulnerabilidade social em que se encontram, com relações afetivas instáveis e referências familiares frágeis, relaciona-se com o desamparo fundamental.

Palavras-chave: abrigamento; crianças; adolescentes; desamparo; psicanálise.